

Maîtrise en sciences de l'éducation

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Besoins rapportés par des enseignants de classe inclusive préscolaire et primaire dans la mise en place de pratiques différenciées à l'intention d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)

Par Tatiane K. Tomaz da Silva

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade
de Maître ès arts (M.A.)

Septembre 2020

© Tatiane Tomaz, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Besoins rapportés par des enseignants de classe inclusive préscolaire et primaire dans la mise en place de pratiques différenciées à l'intention d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)

Tatiane Kelly Da Silva, 15 126 105

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____	Directrice de recherche
Pascale Nootens	
_____	Codirecteur de Recherche
Martin Blouin	
_____	Autre membre du jury
Gérard Restrepo	
_____	Autre membre du jury
Julie Beaulieu	

Mémoire accepté le : _____

SOMMAIRE

La Politique de l'adaptation scolaire (1999) au Québec prévoit l'éducation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire, dans laquelle ils doivent bénéficier des services éducatifs répondant à leurs besoins. Les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ne font pas exception. Les problématiques liées à l'inclusion scolaire, dans leur cas, sont très actuelles, du fait que ces élèves sont de plus en plus nombreux à évoluer en classe inclusive (Gouvernement du Québec, 2016; Noiseux, 2018) et qu'ils présentent des caractéristiques et besoins qui posent des défis particuliers pour les enseignants (Poirier et Cappe, 2016).

La présente étude multicas qualitative, réalisée au moyen d'entrevues semi-dirigées, a pour objectif de décrire les pratiques et besoins rapportés par des enseignants inclusifs préscolaire et primaire dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique à l'intention d'élèves TSA évoluant dans leurs classes. Suite à une analyse qualitative des propos des participants, il a été constaté que des pratiques différenciées sont appliquées dans le contexte de classe maternelle et du primaire pour cette catégorie d'élève. Les résultats montrent également que les besoins rapportés par les enseignants interrogés tendent à varier en fonction du niveau de difficulté des élèves TSA et du contexte d'enseignement dans lequel ils sont inclus.

Cette recherche a permis de mieux connaître les pratiques différenciées mises en place par des enseignants inclusifs préscolaire et primaire ainsi que leurs stratégies d'enseignement liées à cette approche en fonction du profil de l'élève TSA. De plus, cette étude met en lumière

les besoins exprimés par ces enseignants dans ce contexte de pratiques différenciées pour les élèves TSA.

Mots clés : Besoins rapportés, élève TSA, enseignant inclusif, inclusion scolaire, pratiques différenciées

TABLE DE MATIERES

REMERCIEMENTS	12
INTRODUCTION	13
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE	15
1. APERÇU HISTORIQUE ET POLITIQUE DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE AU QUÉBEC	15
1.1 De l'intégration à l'inclusion scolaire, et mise en place de la différenciation pédagogique.....	18
2. PERTINENCE DE LA RECHERCHE PORTANT SUR LES ÉLÈVES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME (TSA)	20
2.1 Prévalence de la population présentant un TSA	21
2.2 Statistiques sur la scolarisation et l'inclusion scolaire de la population d'élèves présentant un TSA au Québec.....	22
2.3 Caractérisation de l'élève TSA.....	24
3. DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LES ÉLÈVES TSA ÉDUQUÉS EN CONTEXTE D'INCLUSION	26
4. PROBLÉMATIQUES DE L'INCLUSION D'ÉLÈVES TSA VÉCUES PAR LES ENSEIGNANTS DE CLASSE INCLUSIVE	27
5. PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE	34
DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE CONCEPTUEL	37
1. CONCEPT D'INCLUSION SCOLAIRE	37
2. INCLUSION SCOLAIRE ET PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES.....	39
2.1 Modèle de différenciation pédagogique.....	40
2.2 Niveaux de différenciation pédagogique	46
3. PARTICULARITÉS DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UN TSA	49
4.VUE D'ENSEMBLE DU CADRE CONCEPTUEL DANS LEQUEL S'INSCRIT LA RECHERCHE.....	54
5. OBJECTIFS DE RECHERCHE	55
1. TYPE DE RECHERCHE ET DEVIS	57
2. PARTICIPANTS	58
3 RECUEIL DES DONNÉES	59

3.1 Entrevue semi-dirigée et guide d'entrevue.....	59
3.2 Dimensions à l'étude.....	60
4. TRAITEMENT DES DONNÉES.....	61
5. DÉMARCHE ÉTHIQUE.....	62
QUATRIÈME CHAPITRE - RÉSULTATS	64
1. DESCRIPTION DES CAS	64
2. CAS 01 : MARTINE, ENSEIGNANTE À LA MATERNELLE	64
2.1 Caractéristiques chez l'élève TSA éduqué en classe inclusive.....	65
2.2 Pratiques différenciées auprès de l'élève TSA.....	70
<i>2.2.1 Structures organisationnelles de la classe à l'intention de l'élève TSA.....</i>	<i>70</i>
<i>2.2.2 Processus d'enseignement-apprentissage à l'intention de l'élève TSA</i>	<i>71</i>
<i>2.2.3 Contenus d'apprentissage à l'intention de l'élève TSA.....</i>	<i>72</i>
<i>2.2.4 Productions de l'élève TSA.....</i>	<i>74</i>
2.3 Niveaux de différenciation pédagogique mis en évidence en classe inclusive	76
2.4 Besoins perçus par l'enseignante dans le contexte de pratiques différenciées pour l'élève TSA	77
3. CAS 02 : ANNIE, ENSEIGNANTE AU PRIMAIRE.....	80
3.1 Caractéristiques chez l'élève TSA éduqué en classe inclusive.....	80
3.2 Pratiques différenciées auprès d'élèves TSA	85
<i>3.2.1 Structures organisationnelles de la classe à l'intention de l'élève TSA.....</i>	<i>85</i>
<i>3.2.2 Processus d'enseignement-apprentissage à l'intention de l'élève TSA</i>	<i>86</i>
<i>3.2.3 Contenus d'apprentissage à l'intention de l'élève TSA.....</i>	<i>87</i>
<i>3.2.4 Productions de l'élève TSA.....</i>	<i>88</i>
3.3 Niveaux de différenciation pédagogique mis en évidence en classe inclusive	89
3.4 Besoins perçus par l'enseignante dans le contexte de pratiques différenciées pour l'élève TSA	91
4. CAS 03 : PIERRE, ENSEIGNANT AU PRIMAIRE.....	94
4.1 Caractéristiques chez l'élève TSA éduqué en classe inclusive.....	95
4.2 Pratiques différenciées auprès de l'élève TSA.....	98
<i>4.2.1 Structures organisationnelles de la classe à l'intention de l'élève TSA.....</i>	<i>99</i>
<i>4.2.2 Processus d'enseignement-apprentissage à l'intention de l'élève TSA</i>	<i>100</i>

4.2.3	<i>Contenus d'apprentissage à l'intention de l'élève TSA.....</i>	101
4.2.4	<i>Productions de l'élève TSA.....</i>	102
4.3	Niveaux de différenciation pédagogique mis en évidence en classe inclusive	103
4.4	Besoins perçus par l'enseignant dans le contexte de pratiques différenciées pour l'élève TSA	105
5.	CAS 04 : GENEVIÈVE, ENSEIGNANTE AU PRIMAIRE.....	109
5.1	Caractéristiques chez l'élève TSA éduqué en classe inclusive.....	110
5.2	Pratiques différenciées auprès de l'élève TSA.....	114
5.2.1	<i>Structures organisationnelles de la classe à l'intention de l'élève TSA.....</i>	114
5.2.2	<i>Processus d'enseignement-apprentissage à l'intention de l'élève TSA</i>	115
5.2.3	<i>Contenus d'apprentissage à l'intention de l'élève TSA.....</i>	116
5.2.4	<i>Productions de l'élève TSA.....</i>	117
5.3	Niveaux de différenciation pédagogique mis en évidence en classe inclusive	119
5.4	Besoins perçus par l'enseignante dans le contexte de pratiques différenciées pour l'élève TSA	121
	CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION.....	126
1.	PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES À L'INTENTION DES ÉLÈVES TSA ÉDUQUÉS EN CLASSE INCLUSIVE	127
1.1	Constat 1 - Les pratiques différenciées mises en place pour l'élève TSA éduqué en classe inclusive tiennent surtout de la flexibilité.....	128
1.2	Constat 2 – Les pratiques différenciées ciblant les structures organisationnelles de la classe inclusive visent principalement à gérer les problèmes comportementaux et sociaux des élèves TSA	130
1.3	Constat 3 - Les contenus d'apprentissage sont souvent peu différenciés à l'intention des élèves TSA éduqués en classe inclusive	132
1.4	Constat 4 - Les processus d'enseignement-apprentissage et les productions des élèves TSA sont différenciés de façon à tenir compte du profil de l'élève TSA.....	134
1.5	Constat 5 – La différenciation des processus d'enseignement-apprentissage et des productions de l'élève est réalisée avec la collaboration de l'éducatrice spécialisée	136
2.	BESOINS RAPPORTÉS PAR LES ENSEIGNANTS DE CLASSE INCLUSIVE DANS LE CADRE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE AUPRÈS D'ÉLÈVES TSA	137

2.1 Constat 1 - Les besoins rapportés sont diversifiés et différents selon le contexte d'enseignement dans lequel l'élève TSA est inclus.....	138
2.2 Constat 2 - Certains besoins exprimés par les enseignants interrogés sont liés au niveau de difficultés retrouvées chez les élèves TSA	140
CONCLUSION	143
1. LIMITES DE L'ÉTUDE.....	146
2. RETOMBÉES DE L'ÉTUDE.....	147
3. RECHERCHES FUTURES.....	148
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	150
ANNEXE A - GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	164
ANNEXE B - CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	169
ANNEXE C - FORMULAIRE D'EXPLICATION DE L'ÉTUDE ET DU CONSENTEMENT	176
ANNEXE D - INVITATION À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE.....	176
ANNEXE E - MODÈLE COURRIEL	179

LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1 - Caractéristiques observées chez l'enfant TSA.	49
Tableau 2 - Dimensions à l'étude.	60
Tableau 3 - Forces et limites chez l'élève TSA selon la perception de Martine.	65
Tableau 4 - Forces et limites chez l'élève TSA selon la perception d'Annie.	81
Tableau 5 - Forces et limites chez l'élève TSA selon la perception de Pierre.....	95
Tableau 6 - Forces et limites chez l'élève TSA selon la perception de Geneviève.	110

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Inspiré du système en cascade (COPEX, 1976)	17
Figure 2. Modèle de classe différenciée, adapté de Tomlinson (<i>Ibid.</i>).....	41
Figure 3. Ensemble d'éléments liés au cadre conceptuel de la différenciation pédagogique pour l'élève TSA	48
Figure 4. Niveaux de différenciation pédagogique appliqués par les enseignants interrogés....	129

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

APA	American Psychiatric Association
CPE	Centre de la petite enfance
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
COPEX	Comité provincial de l'enfance inadaptée
DSM	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux
EHDA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FQATED	Fédération de l'autisme et des autres troubles envahissants du développement
ICI	Intervention comportementale intensive
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
ONU	Organisation des Nations Unies
PFEQ	Programme de formation de l'école québécois
PI	Plan d'intervention
TED	Trouble envahissant du développement
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier mes proches d'avoir appuyé ma détermination à poursuivre mes études dans un autre pays. Je tiens à remercier également mon équipe de direction, sans votre précieux soutien, il n'aurait pas été possible de réaliser cette étude.

À ma directrice, Pascale Nootens, pour l'encouragement et l'appui inconditionnels, qui ont été très essentiels dans mon parcours de recherche. À mon co-directeur, Martin Blouin, pour la justesse de ses commentaires qui ont toujours été pertinents pour le progrès de mon travail. Je me compte choyée d'avoir eu l'opportunité de finaliser ma maîtrise avec l'accompagnement de ces deux professionnels, dévoués et attentifs. Je souhaite aussi remercier M. Gérard Restrepo, membre de mon jury, pour ses précieux commentaires.

Je tiens également à souligner la contribution de mon amie Julia Mikhail pour son appui et dévouement fidèle à m'aider dans les corrections en français depuis le début de mon parcours. Sans cette force, je n'aurais pas autant amélioré mon écriture en français. À Marie-Pierre Beaudoin, merci pour le précieux soutien et pour tous les mots d'encouragement tout au long de mes études. Merci beaucoup, mes amies précieuses.

À ma sœur Micheline Tomaz, je te remercie tellement pour ta force durant mon processus d'études et de m'avoir soutenue dans chaque étape.

Sans pouvoir tous vous nommer, merci à toutes les personnes qui font partie de ma vie et qui ont suivi mon aventure directement ou indirectement pour débiter et conclure cette maîtrise.

Merci à chacun de vous!

INTRODUCTION

Ce projet de recherche vise à documenter les besoins perçus par des enseignants québécois dans la mise en place de pratiques de différenciation pédagogique auprès d'élèves présentant un Trouble du spectre autistique (TSA) éduqués en contexte d'inclusion au préscolaire et au primaire.

Dans cette perspective, le premier chapitre de ce projet sera consacré à la problématique, qui exposera le contexte historique de l'inclusion scolaire et de la différenciation pédagogique. Ensuite, la pertinence de s'intéresser plus spécifiquement à la population des élèves TSA – qui tient notamment de l'augmentation de cette population parmi les élèves de l'adaptation scolaire, et des difficultés rencontrées par les enseignants accueillants celle-ci en classe inclusive – sera exposée. Le problème de recherche montrera les défis¹ auxquels ces enseignants sont confrontés dans ce processus d'inclusion scolaire des élèves TSA, selon les recherches antérieures.

La deuxième partie de ce projet jettera les assises conceptuelles sur lesquelles notre étude prendra appui, à savoir les concepts d'inclusion scolaire et de différenciation pédagogique, ainsi que les particularités des élèves TSA. Pour terminer ce chapitre, les objectifs de recherche seront présentés. Le troisième chapitre permettra de décrire la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. Ainsi, nous opterons pour étude de cas multiples descriptive. Des entrevues semi-dirigées seront réalisées avec une enseignante du préscolaire et trois enseignants du

¹ Les défis rencontrés, pour plusieurs auteurs, consistent en fin de compte en des besoins pour la pratique pédagogique auprès d'élève TSA dans le contexte d'inclusion scolaire (Bergeron, 2009; Cappe, Smock et Boujut, 2016; Hayek, 2015; Rivard et Forget, 2006).

primaire de la région de l'Estrie. Une analyse de contenu de type thématique sera privilégiée afin de dégager des thèmes et sous-thèmes qui seront émergés des verbatim. Enfin, une conclusion permettra de faire ressortir les éléments clés de ce projet de recherche, ainsi que des apports et limites de notre étude.

PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE

Dans le cadre de ce chapitre, quelques aspects contextuels historiques et politiques de l'inclusion scolaire seront abordés. En cohérence avec la politique de l'inclusion scolaire au Québec, qui met l'accent sur les pratiques différenciées comme moyen de gérer l'hétérogénéité des élèves en classe inclusive, l'accent sera également mis, dans ce chapitre, sur la différenciation pédagogique. La pertinence de la recherche portant sur l'inclusion des élèves présentant un Trouble du spectre de l'autisme (ci-après TSA) sera ensuite soulevée. Les difficultés rencontrées par ces derniers sur les plans de l'adaptation à la classe et des apprentissages en contexte d'inclusion seront ensuite abordées. Puis, la problématique entourant les défis rencontrés par les enseignants inclusifs accueillant ces élèves en classe sera traitée.

1. APERÇU HISTORIQUE ET POLITIQUE DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE AU QUÉBEC

Plusieurs pays, dont le Canada, ont été influencés par les principes fondamentaux de l'éducation inclusive (Ducharme, 2008), contenus dans la déclaration de la Salamanque (Organisation des Nations Unies et Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1994). Dans cette perspective, au Canada, les gouvernements provinciaux « ont mis en place diverses actions politiques et éducatives pour soutenir et accroître la réussite et le bien-être des élèves, incluant ceux qui vivent des conditions particulières comme une déficience ou des incapacités » (Moreau, Stanké et Lafontaine, 2014, p. 9).

Au Québec, « avant les années 60, les élèves handicapés et en difficulté n'avaient que peu ou pas accès à la scolarisation proprement dite au Québec » (Conseil supérieur de l'éducation,

1996, p. 3) et aucune politique québécoise n'encadrerait la scolarisation des enfants handicapés. Au cours des années 60, on observe toutefois la mise en place d'écoles spécialisées, qui accueillent alors un certain nombre d'enfants handicapés. Dans les années 70, la province de Québec compte ainsi 160 écoles spécialisées pour répondre aux besoins de ces élèves (*Ibid.*). En 1969, des services de l'enfance inadaptée sont néanmoins créés par le ministère de l'Éducation (MEQ)², sous la responsabilité des commissions scolaires (Goupil, 2014, Saint-Laurent, 2008), ce qui a eu pour conséquence « la fermeture massive ou totale des établissements spécialisés » (Thomazet, 2008, p. 127). Les écoles publiques commencent alors à ouvrir leurs portes à tous les enfants. Le système scolaire québécois entreprend sa démarche d'intégration des élèves handicapés à la fin des années 1970 (CSE, 1996; Beauregard et Trépanier, 2010).

C'est dans ce contexte que le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) adopte en 1976 un modèle de normalisation³, connu comme le système en cascades (Figure 1). Celui-ci constitue une mesure axée sur l'intégration de l'enfant handicapé ou en difficulté d'adaptation vers le secteur d'enseignement régulier, en visant à maintenir l'élève « le plus longtemps possible dans sa classe régulière » (COPEX, 1976, p. 594). Il convient de mentionner que ce système en cascades prévoit des niveaux d'intégration scolaire, qui varient en fonction de la difficulté de l'élève et de sa capacité à fonctionner dans le système dit régulier (Saint-Laurent, 2008). En effet, le rapport COPEX propose « des services éducatifs en fonction

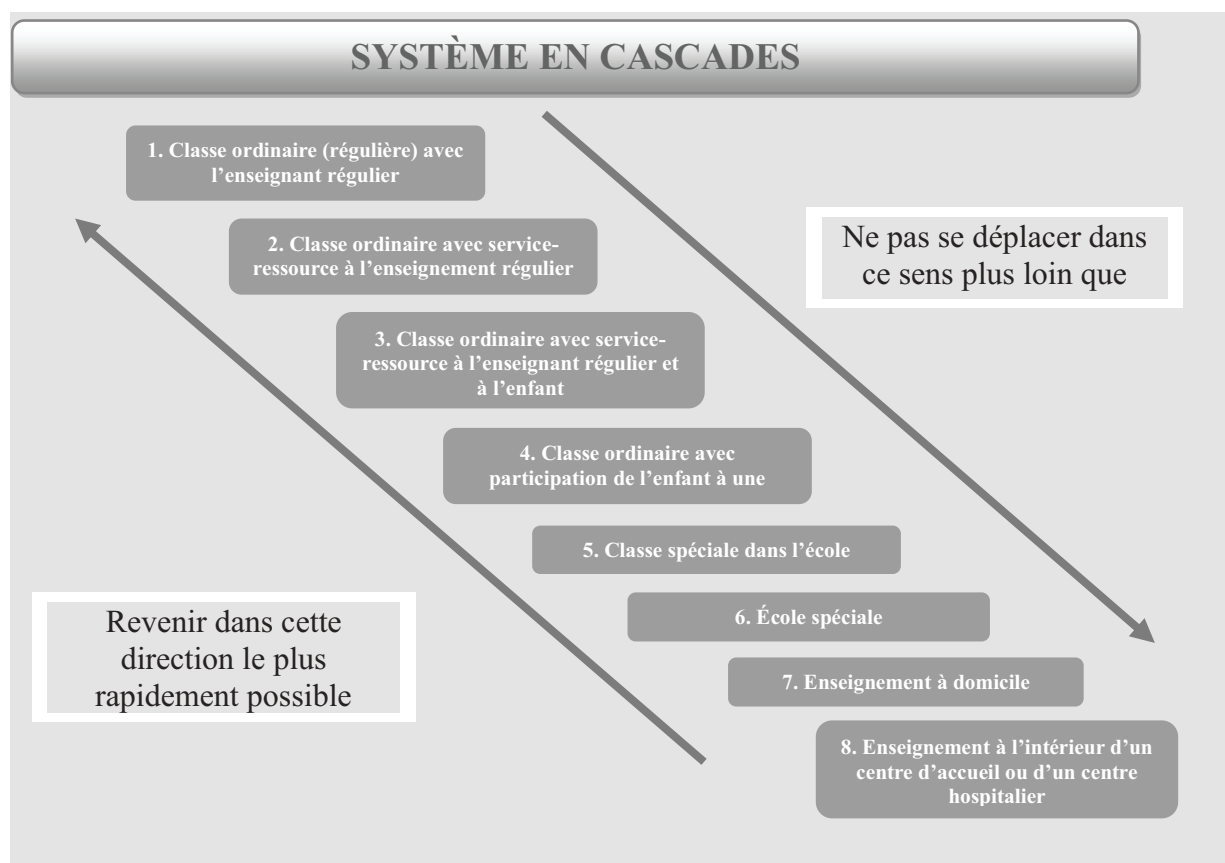
² Le nom du Ministère chargé de l'éducation a été modifié quatre fois au cours de dernières années. La première appellation était ministère de l'Éducation du Québec (MEQ); le suivant, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), pour ensuite être nommé le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR); aujourd'hui, il s'agit du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

³ En 1972, Wolf Wolfensberger publie un livre portant sur le principe de normalisation, ses travaux suivants (Wolfensberger, 1980, 1983) défendent également ce principe en mettant l'accent sur la question de la contribution sociale des personnes handicapées.

d'un continuum allant de l'intégration en classe ordinaire, à l'enseignement en centre d'accueil ou en centre hospitalier » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 36).

Figure 1

Inspiré du système en cascade (COPEX, 1976)



COPEX, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (1976). *L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation.

En 1978, le ministère de l'Éducation du Québec adopte une nouvelle politique à propos de l'organisation des services qui vise à assurer un cheminement scolaire aux élèves handicapés et en difficulté dans un cadre le plus normal possible (CSE, 1996). L'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) a été créé dans cette même période pour assurer les droits de

ces derniers à l'intégration scolaire, sociale et professionnelle (*Ibid.*; Goupil, 2014). En 1984, dans le document *À part... égale* (OPHQ, 1984), l'OPHQ recommande des outils, des services et des plans d'intervention pour permettre à cette population de mieux s'intégrer (Goupil, 2014). L'article 1 de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP), adoptée en 1988, stipule pour sa part que « toute personne a droit au service de l'éducation préscolaire⁴ et aux services d'enseignement primaire et secondaire » (Gouvernement du Québec, 2015a, p. 1). Ainsi, ces étapes historiques ont été significatives pour le droit à la scolarisation dans le milieu le plus normal possible pour les élèves handicapés et en difficulté au Québec.

1.1 De l'intégration à l'inclusion scolaire, et mise en place de la différenciation pédagogique

Le CSE (1996) rapporte que l'intégration scolaire « constitue le moyen privilégié pour mettre en œuvre le principe de la normalisation. [...] Les élèves handicapés et en difficulté doivent avoir accès à une formation adaptée à leurs besoins » (p. 12). En outre, l'idée est d'intégrer les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) au sein d'une classe ordinaire. Vienneau (2004) ajoute que cette « intégration physique suppose que l'élève fréquente la même école que ses pairs non handicapés [...]. Toute intégration pédagogique doit être accompagnée par une démarche d'individualisation de l'enseignement » (p. 128). Dans cette perspective, la Politique de l'adaptation scolaire (1999) est implantée au sein des institutions scolaires québécoises, pour les EHDA. Selon cette politique, « c'est à l'école ordinaire et en classe ordinaire que sont dispensés les services éducatifs à la majorité des élèves.

⁴ L'éducation préscolaire comprend la maternelle, pour les enfants de 5 ans. Les enfants de 4 ans qui sont en situation de handicap ou dans un milieu défavorisé sont également admis à l'éducation préscolaire (Gouvernement du Québec, 2015b).

C'est donc une adaptation des services qui y sont offerts qui doit d'abord être privilégiée pour les élèves handicapés ou en difficulté » (*Ibid.*, p. 20) pour tous les EHDAA. Mentionnons qu'au Québec, comme ailleurs, « intégration » et « inclusion » scolaire sont des termes utilisés par certains auteurs de façon interchangeable (Bergeron et St-Vincent, 2011; Ruel, Poirier et Japel, 2015). Toujours dans le contexte québécois, Vienneau (2004, 2006) met en évidence l'évolution des deux termes d'intégration pour l'inclusion. Dans la présente étude, le terme de l'inclusion⁵ sera utilisé puisque nous adopterons la perspective de Saint-Laurent (2008), selon laquelle le concept d'inclusion va plus loin que celui de l'intégration scolaire. La perspective inclusive privilégie en effet le soutien et la différenciation de l'enseignement chez l'élève, au sein même de la classe. De plus, les propositions exprimées par la Politique de l'adaptation scolaire (1999) tiennent compte de la nécessité d'adapter ou de différencier l'enseignement afin de mieux répondre aux besoins de tous les élèves. À cet égard, la différenciation pédagogique est considérée comme un outil au service de l'inclusion, du fait que cette différenciation permet de répondre aux besoins des élèves en difficulté, ainsi qu'à ceux de tous les élèves en contexte de classe hétérogène (Blouin, 2018, Dupuis-Brouillette, 2017; Rousseau, 2015; Saulnier, 2012; Tomlinson, 2004, 2010a, 2010b, 2014; Vienneau, 2006). L'enseignant qui utilise cette approche « trouvera différents moyens pour soutenir et encourager l'expression de la diversité ainsi que pour mettre en évidence la contribution que ces différences peuvent apporter dans les processus d'enseignement-apprentissage » (Prud'homme, Paré, Leblanc, Bergeron, Dessemontet et Noël, 2016, p. 127).

⁵ Le concept d'inclusion scolaire sera traité plus spécifiquement dans le deuxième chapitre.

Ainsi, cette approche, en principe, permet à l'enseignant de tenir compte dans une plus large mesure des besoins et du rythme d'apprentissage de chaque apprenant (Tomlinson, 2004, 2010*a*, 2010*b*, 2014). En ce sens, la mise en place de la différenciation pédagogique nécessite une bonne connaissance des profils d'apprenants et des besoins des élèves (Gouvernement de l'Ontario, 2007; Gouvernement du Québec, 2014; Tomlinson, 2004, 2010*a*, 2010*b*, 2014).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons plus spécifiquement à la mise en place de la différenciation pédagogique en contexte d'inclusion scolaire d'une catégorie d'élèves faisant partie de la population des EHDAA, à savoir les élèves TSA, ce qui nous amène à présenter, dans la prochaine section, la pertinence de la recherche portant sur cette catégorie d'élèves.

2. PERTINENCE DE LA RECHERCHE PORTANT SUR LES ÉLÈVES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME (TSA)

Dans cette section, l'augmentation de la prévalence des personnes TSA dans la population et, en conséquence, l'augmentation du nombre d'élèves TSA éduqués en contexte d'inclusion au primaire sera d'abord présentée. Les caractéristiques de ces élèves, constituant des défis particuliers dans la perspective de leur inclusion scolaire, seront ensuite abordées. Ceci permettra d'entrevoir la pertinence de la recherche portant sur les problématiques liées à la mise en place de pratiques inclusives – notamment différenciées – auprès de cette population scolaire en classe primaire.

2.1 Prévalence de la population présentant un TSA

Dans la population en général, la prévalence de la population TSA était estimée à 62 pour 1000 en 2012 (Elsabbagh, Divan, Koh, Kim, Kauchali, Marcín, Montiel-Nava, Patel, Paula, Wang, Yasamy et Fombone, 2012). D'après l'Association américaine de psychiatrie (APA) (2015), la fréquence du TSA approche 1 % de la population. Le taux de prévalence des TSA ne cesse donc d'augmenter (Baio, Wiggins, Christensen, Maenner, Daniels, Warren, Kurzius-Spencer, Zahorodny, Rosemberg, White, Durkin, Imm, Nikolaou, Yeargin-Allsopp, Lee, Harrington, Lopez, Fitzgerald, Hewitt, Pettygrove, Constantino, Vehorn, Shernouda, Hall-Lande, Braun et Dowling 2018; Lingam, Simmons, Andrews, Miller, Stowe, Taylor, 2002; Matson et Kozlowski, 2011; Poirier et Cappe, 2016). Si de nombreux chercheurs proposent différentes hypothèses sur les causes de l'augmentation de la population TSA (Des Rivières-Pigeon, Noiseux et Poirier, 2012; Hansen, Krakowiak, Angkustsiri, Jones, Deprey, Le, Croen, 2008; King et Bearman, 2009), l'APA (2015) mentionne pour sa part que les causes de

ce taux élevé ne sont pas établies : il pourrait être le reflet d'un élargissement des critères diagnostiques du Manuel diagnostique et statique des troubles mentaux DSM - IV pour inclure des cas subsyndromiques, d'une meilleure reconnaissance du trouble, de différences de méthodes des études ou d'une réelle augmentation du TSA. (p. 62)

Au Québec, en 2011 - 2012, la prévalence des personnes ayant un TSA était estimée à 99 pour 10 000 (0,99 %) à l'échelle de la province, cette prévalence variant de 46 pour 10 000

(0,46 %) en Estrie à 138 pour 10 000 (1,38 %) en Montérégie (Noiseux, 2014). En 2015, au Québec, l'estimation de la prévalence de la population TSA de 5 à 17 ans était de 15,5 pour 1 000 (1 sur 64 ou 1,6 %) (Ofner, Anthony Coles, Decou, Do, Asako Bienek, Snider et Ugnat, 2018). Parallèlement, Noiseux (2018) indique qu'en 2016 - 2017, on comptait 21 810 jeunes avec TSA de 17 ans et moins, ceci représentant une prévalence de 1,5 %, soit 1 enfant sur 68. Ainsi, les statistiques révèlent que la prévalence de population TSA québécoise augmente avec les années (Noiseux, 2014, 2015, 2018; Ofner *et al.*, 2018).

2.2 Statistiques sur la scolarisation et l'inclusion scolaire de la population d'élèves présentant un TSA au Québec

L'augmentation de la prévalence de population TSA au Québec a aussi un effet sur la prévalence des élèves TSA en milieu scolaire, comme elle a un impact également sur le nombre de ces élèves fréquentant la classe inclusive. Comme cela a été évoqué précédemment, il y a eu une hausse de la population diagnostiquée comme ayant un TSA (Baio *et al.*, 2018; Lingam *et al.*, 2002; Matson et Kozlowski, 2011; Noiseux, 2014, 2015, 2018; Ofner *et al.*, 2018; Poirier et Cappe, 2016). Parallèlement, on observe une augmentation du nombre d'élèves TSA dans le système scolaire québécois (Fédération de l'autisme et des autres troubles envahissants du développement, 2012; Goupil et Poirier, 2012; Gouvernement du Québec, 2016; Noiseux, 2014, 2015, 2018; Poirier, Paquet, Giroux et Forget, 2005; Poirier et Cappe, 2016; Ruel *et al.*, 2015).

Les données estimées par le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur (MEES) (2016) indiquent que le nombre total d'élèves TSA éduqués a doublé au cours des

dernières années. En 2009 - 2010, 7 668 élèves TSA fréquentaient une institution scolaire, alors qu'en 2013 - 2014, 12 203 élèves TSA étaient éduqués. Parmi ces 12 203 élèves, 5 338 fréquentaient une classe inclusive; 43,74 % des élèves TSA étaient donc éduqués en contexte d'inclusion, soit environ un enfant TSA sur deux. En effet, entre 2012 et 2013, les élèves TSA représentaient 47 % des élèves faisant partie de la catégorie des EHDAA en milieu scolaire (Noiseux, 2015), tandis qu'en 2015 - 2016, ils étaient 53 % (*Ibid.*, 2018), soit une augmentation de 6 %. Le nombre de ces élèves est par ailleurs supérieur à celui des autres élèves handicapés en milieu scolaire (*Ibid.*).

En résumé, il y a augmentation importante de la population présentant un TSA dans les écoles québécoises, et une proportion de plus en plus importante de ces élèves est éduquée en contexte d'inclusion (Goupil et Poirier, 2012; Gouvernement du Québec, 2016; Noiseux, 2014, 2015, 2018; Poirier et Cappe, 2016; Ruel *et al.*, 2015).

Les élèves TSA présentent par ailleurs des caractéristiques et besoins qui leur sont spécifiques. La croissance significative du nombre d'élèves TSA éduqués en classe inclusive représente un défi supplémentaire pour le système scolaire québécois (Bergeron, 2009; Goupil et Poirier, 2012; Gouvernement du Québec, 2016; Jolicoeur, 2015; Poirier *et al.*, 2005; Poirier et Cappe, 2016; Noiseux, 2014, 2015, 2018). Nous exposerons maintenant les caractéristiques associées aux TSA, pour mieux comprendre les particularités et besoins spécifiques de cette population scolaire, ainsi que les difficultés qu'elle rencontre en contexte de l'inclusion.

2.3 Caractérisation de l'élève TSA

Il semble pertinent, d'emblée, de mentionner que le terme TSA a été introduit par l'APA (2015) dans la 5^e édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM - V)⁶. Cette nomenclature est la plus communément utilisée pour désigner les manifestations observées dans le trouble autistique, le trouble désintégratif de l'enfance, le syndrome d'Asperger et le trouble envahissant du développement non spécifié (APA, 1994). L'APA (*Ibid.*) définit le TSA en tant que

déficits de la réciprocité sociale ou émotionnelle allant, par exemple, d'anomalies de l'approche sociale et d'une incapacité à la conversation bidirectionnelle normale, à des difficultés à partager les intérêts, les émotions et les affects, jusqu'à une incapacité d'initier des interactions sociales ou d'y répondre (p. 55).

L'élève TSA peut donc présenter une série de problèmes sur le plan de la communication, du comportement et des interactions sociales (*Ibid.*). Les caractéristiques précises de ces problèmes sont perçues dans des contextes variés, quand l'enfant TSA commence à présenter un comportement atypique et d'isolement dans des moments où il convient d'interagir et de jouer avec ses pairs. Ainsi, les symptômes du TSA « se manifestent typiquement au cours de la 2^e année de vie (12 - 24 mois), mais peuvent être apparents avant 12 mois lorsque le retard de développement est sévère ou seulement après 24 mois quand les symptômes sont plus légers » (*Ibid.*, p. 62). Les symptômes sont également apparents quand l'enfant présente des troubles développementaux ayant trait aux compétences cognitives, sociales et comportementales (Rogé,

⁶ La version en français du DSM-V a été publiée en 2015, tandis que la version en anglais a été publiée en 2013.

2010, 2013; Rogers et Dawson, 2010; Rogers, Dawson et Rogé, 2013). D'autres signes symptomatiques peuvent s'ajouter, comme des troubles sensoriels et psychomoteurs, du sommeil et de l'alimentation (APA, 2015). De plus, « les rythmes de développement sont différents d'une personne à l'autre et les difficultés se manifestent avec une intensité et un degré variable selon les personnes et se modifient avec le temps : enfance/adolescence/âge adulte » (Gattegno, Wolf et Adrien, 2012, p. 77).

Les élèves TSA présentent donc des caractéristiques particulières, faisant en sorte que leur évolution en classe inclusive représente des défis majeurs pour le milieu scolaire, pouvant même compromettre leur inclusion (Bergeron, 2009; Cappe *et al.*, 2016; Hayek, 2015; Rivard et Forget, 2006; Poirier *et al.*, 2005). Ces défis sont d'autant plus importants pour le milieu scolaire du fait qu'il y a augmentation importante des élèves diagnostiqués comme ayant un TSA dans les écoles québécoises et qu'une proportion de plus en plus importante de ces élèves est éduquée en contexte d'inclusion (Goupil et Poirier, 2012; Gouvernement du Québec, 2016; Noiseux, 2014, 2015, 2018; Poirier et Cappe, 2016; Ruel *et al.*, 2015). Ces faits montrent la pertinence de la recherche portant sur les problématiques liées à la mise en place de pratiques inclusives auprès de cette population scolaire au primaire.

Les défis rencontrés par le milieu scolaire sont par ailleurs intimement liés aux difficultés que rencontrent les élèves TSA eux-mêmes dans le milieu inclusif, du fait de leurs particularités et besoins spécifiques. C'est ce dont il sera question dans la prochaine section.

3. DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LES ÉLÈVES TSA ÉDUQUÉS EN CONTEXTE D'INCLUSION

Les recherches mettent en évidence des problèmes de communication, d'interaction sociale, de comportement inadéquat, d'intérêts restreints chez les enfants TSA et ces caractéristiques font partie des difficultés qui font obstacle à leur inclusion scolaire (Bergeron, 2009; Cappe *et al.*, 2016; Hayek, 2015; Jolicoeur, 2015; Rivard et Forget, 2006; Ruel *et al.*, 2015). En effet, en raison de leurs caractéristiques particulières⁷, les élèves TSA éprouvent généralement des difficultés à être compris (par les enseignants et par les élèves dits neurotypiques) et à participer pleinement aux activités en milieu scolaire (activités individuelles ou en groupe; activités de jeux interactifs et d'expressions; activités de créativité et d'expressions corporelles, etc.), et plus globalement dans la société (Willis, 2009). Tel que le mentionne Ramus (2014), « [c]es différences entraînent des difficultés d'adaptation à la vie familiale et en société et des souffrances à la fois chez ces personnes et chez leur entourage » (p. 3). Ces difficultés se répercutent nécessairement sur les relations sociales et le fonctionnement adéquat des élèves TSA en contexte scolaire (*Ibid.*, Willis, 2009), lequel vise le développement des habiletés essentielles chez chaque enfant (Gouvernement du Québec, 2006a). Néanmoins, il est important que le milieu scolaire soit « préparé d'emblée à recevoir l'enfant vivant une difficulté, chaque élève trouvant naturellement sa place dans la classe » (Corneau, Dion, Juneau, Bouchard et Hains, 2014, p. 2). Dans cette perspective, il est également important

⁷ Les caractéristiques particulières des enfants présentant un TSA seront davantage détaillées dans le deuxième chapitre.

que ce milieu soit sensibilisé aux particularités et besoins de ces enfants afin de favoriser leur inclusion (Briey, 2012).

En résumé, les difficultés rencontrées par les élèves TSA éduqués en contexte inclusif sont nombreuses (Bergeron, 2009; Briey, 2012; Cappe *et al.*, 2016; Hayek, 2015; Jolicoeur, 2015; Rivard et Forget, 2006; Ruel *et al.*, 2015), en considérant le fait qu'ils ont notamment des difficultés d'adaptation, d'interaction sociale, de comportements inadéquats, d'apprentissage. Ces difficultés, nous le réitérons, posent des défis particuliers sur le plan pédagogique pour les enseignants de classe inclusive, défis qui sont toutefois, à notre connaissance, encore relativement peu définis et peu documentés, notamment au Québec. La prochaine section présente l'état des recherches portant sur les problématiques vécues par des enseignants, notamment de classe inclusive, dans l'inclusion scolaire des élèves TSA.

4. PROBLÉMATIQUES DE L'INCLUSION D'ÉLÈVES TSA VÉCUES PAR LES ENSEIGNANTS DE CLASSE INCLUSIVE

Des recherches réalisées auprès d'enseignants ayant déjà accueilli des élèves TSA en classe inclusive, au Québec (Bergeron, 2009; Poirier *et al.*, 2005; Ruel *et al.*, 2015) ou ailleurs (Clément, 2015; Hayek, 2015; Lemos, Salomão et Agripino-Ramos, 2014; Rattaz, Ledesert, Masson, Ouss, Ropers, Baghdadli, 2013) soulèvent certains enjeux à propos de l'inclusion scolaire de cette population (Clément, 2015; Lemos, Salomão et Agripino-Ramos, 2014).

Parmi les études recensées au Québec, celle de Doucet (2016) s'est intéressée aux difficultés vécues par des éducatrices (n = 12) et des gestionnaires (n=4) en Centre de la petite

enfance (CPE) dans le contexte de l'inclusion d'enfants TSA de la région de l'Estrie. Cette étude exploratoire descriptive a aussi analysé les besoins de soutien et de formation des intervenants en CPE. Les résultats mettent en lumière le fait que « [l]es éducatrices sont d'avis qu'il serait plus facile d'intervenir auprès de l'enfant TSA si elles avaient plus de connaissances et de formation » (*Ibid.*, p. 95).

Toujours au Québec, Deschatelets (2015) s'est aussi intéressée aux perceptions d'éducatrices en CPE (n = 12) quant à l'intervention comportementale intensive⁸ offerte aux enfants TSA fréquentant les centres de la petite enfance. Les résultats de cette étude soulignent, entre autres, l'importance de développer des interventions adaptées aux besoins des jeunes présentant un TSA et de soutenir les éducatrices dans ce contexte. À ce propos, Deschatelets (*Ibid.*) mentionne que les mesures de soutien doivent se traduire par de l'accompagnement professionnel, des conseils pédagogiques, des discussions avec des collègues, l'accès à des formations spécialisées, ainsi que par l'ajout d'aides-éducateurs.

L'étude exploratoire de Bergeron (2009) s'est pour sa part intéressée – au moyen de l'analyse de récits de vie et d'entrevues individuels semi-dirigés – aux représentations des enseignants du préscolaire (n = 3) au regard des élèves TSA et de leur inclusion scolaire. Les résultats de cette étude soulignent aussi, d'une part, le besoin de formation, de préparation et de connaissances accrues des enseignants de la maternelle au regard du TSA. Ces résultats montrent, d'autre part, que les pratiques quotidiennes de ces enseignants sont guidées essentiellement par les représentations qu'ils entretiennent. Bergeron (*Ibid.*) indique également

⁸ Il s'agit de l'Intervention Comportementale Intensive (ICI) Lovaas (1987, 2003). Ce type d'intervention s'inspire de la théorie behavioriste de l'apprentissage. Il est recommandé pour les enfants en âge préscolaire ayant un TSA.

que ces enseignants éprouvent des difficultés à gérer le fonctionnement interne de la classe. Il convient de noter que les enseignants œuvrant dans le contexte de classe hétérogène « ont à composer avec plusieurs élèves qui ont des difficultés variées, et ce, bien souvent sans ressources humaines et matérielles supplémentaires » (p. 8).

Toujours au Québec, les résultats de l'étude menée par Ruel *et al.* (2015), cette fois au primaire, diffèrent néanmoins de ceux des études répertoriées précédemment. Cette recherche s'est intéressée à la perception d'enseignants du primaire (n = 14) quant à leur expérience d'inclusion⁹ d'élèves TSA. Dans le contexte de cette étude, la moitié des enseignants participants (n = 7) avaient bénéficié d'une formation spécifiquement axée sur l'inclusion scolaire d'élèves TSA. Par ailleurs, les enseignants participants ont affirmé avoir reçu un soutien adéquat de la part de professionnels dans la réalisation de l'inclusion de ces élèves dans leur classe. Ils ont en effet reçu l'appui de techniciens en éducation spécialisée (n = 12) et d'orthopédagogues (n = 3). Quelques enseignants ont également indiqué que leurs élèves TSA recevaient des services du psychologue de l'école (n = 6), d'une orthophoniste (n = 1), ainsi que d'enseignants-ressources (n=8). Les résultats de cette recherche montrent que plus de la moitié des enseignants (n = 8) avaient, dans ce contexte, de bonnes connaissances en lien avec certaines caractéristiques des TSA. Des enseignants (n = 4) ont toutefois mentionné le manque de temps pour appliquer les adaptations suggérées; certains participants (n = 5) ont également souligné des difficultés à mettre en pratique la formation reçue, vu le manque de lien entre celles-ci et les réalités de la

⁹ Les chercheurs ont utilisé le terme d'intégration.

pratique professionnelle en contexte d'inclusion (Ruel *et al.*, 2015)¹⁰. Ils ont aussi rapporté de trop brèves formations, ne permettant pas toujours l'élaboration suffisante des contenus visés (*Ibid.*). D'autres (n = 4) ont proposé des solutions pour pallier le manque de formation. À ce propos, ils suggèrent « des moyens de compenser le manque de formations ou encore les éléments manquant dans celles-ci, par exemple par la recherche de l'expertise de leurs collègues et par des lectures » (*Ibid.*, p. 52). Malgré ces obstacles rapportés par les enseignants interrogés, certains ont montré une capacité d'adaptation (n = 3), une ouverture d'esprit (n = 6), une sensibilité aux besoins de l'élève (n = 2) et une flexibilité dans l'horaire (n = 2) dans le contexte de l'inclusion d'élèves TSA (*Ibid.*). De plus, la moitié des enseignants participants ont signalé qu'ils assurent un encadrement individuel auprès des élèves présentant des besoins particuliers et utilisent de supports visuels pour les élèves TSA en classe. Toutefois, d'autres enseignants (n = 8) ont rapporté qu'ils n'adaptent pas leur enseignement aux besoins de l'élève (*Ibid.*).

Des études menées en France obtiennent des résultats assez similaires à ceux qui ont été rapportés au Québec par Deschatelets (2015), Doucet (2016) et Bergeron (2009), la recherche de Ruel *et al.* (2015) faisant exception sur le plan de certains résultats, différences qui apparaissent notamment liées au contexte de pratique des enseignants interrogés par Ruel *et al.* (*Ibid.*). Ainsi, Clément (2015) a évalué – par l'entremise d'un questionnaire – les connaissances au regard de la population TSA et les besoins de formation d'enseignants français (n = 73) du primaire, ayant ou non accueilli des élèves TSA dans leur classe. Les résultats de cette étude rendent compte d'un manque de connaissances et de formation chez les enseignants interrogés, pour permettre de

¹⁰ À titre d'exemple, des périodes d'enseignement trop courtes sur le terrain, « ne permettant pas assez d'élaboration sur la matière » (Ruel *et al.*, 2015, p. 51).

mieux accueillir la population TSA en classe. Dans ce même ordre d'idées, une enquête portant, parmi d'autres aspects, sur les pratiques enseignantes et services offerts aux élèves TSA a été réalisée par Hayek (2015), toujours auprès d'enseignants français du primaire ($n = 27$). Les résultats de cette recherche indiquent aussi que ces enseignants manquent de formation et de temps pour en apprendre davantage à propos des TSA. Toujours en France, une enquête menée par Rattaz *et al.* (2013) cette fois auprès d'enseignants de la maternelle jusqu'au collège ($n = 223$), dont certains provenaient de classes ordinaires ($n = 167$), a montré qu'outre le manque de connaissances sur les élèves TSA, de formation et de temps pour intervenir auprès de ces élèves, les enseignants présentent d'autres types de défis, dont le manque de solutions pédagogiques adaptées, des échanges insuffisants avec les professionnels dans une perspective de soutien à l'intervention et, en conséquence, un sentiment d'isolement.

Le manque de connaissances et de formation concernant les caractéristiques de l'élève TSA a aussi été souligné dans l'étude brésilienne de Lemos *et al.* (2014) portant sur l'analyse des interactions sociales de 42 enfants, dont 4 avaient un TSA. Plus spécifiquement, ces interactions ont été analysées dans le contexte d'intervention auprès d'élèves TSA en classes inclusives, au moyen d'observations et d'enregistrements vidéo. Les résultats ont montré que les stratégies d'interaction adoptées par les enseignants du primaire ($n = 4$) auprès des élèves TSA étaient, dans la plupart des cas, basées sur l'intuition, plutôt que sur des données théoriques ou empiriques. L'analyse des interactions des enseignants participants auprès de leurs élèves TSA a également montré la difficulté pour ces enseignants de réaliser des observations et interventions variées en contexte d'enseignement de groupe. En Espagne, Gavalda et Qinyi (2012) rapportent aussi que les enseignants ayant des élèves TSA dans leur classe inclusive ont besoin de plus de

soutien, à savoir des ressources professionnelles (orthophonistes, psychomotrices, psychologues, etc.) pour mieux soutenir ces élèves. Toujours dans ce contexte d'inclusion, l'étude réalisée aux États-Unis par Glazzard (2011) met en évidence ce manque de ressources, mais également le manque de formation comme étant des obstacles à l'inclusion. Ce propos s'ajoute à celui de Théberge-Martin (2016) qui signale les aspects de manque de ressources humaines et manque de temps comme étant des obstacles rencontrés par les enseignants. La Fédération de l'autisme et d'autres troubles envahissants du développement (FQATED) (2009) met en évidence le fait que « le manque de soutien tant pour l'enseignant que l'élève entraîne un sentiment d'échec et d'isolement » (p. 11).

Les études portant sur les défis auxquels font face les enseignants ayant des élèves TSA en classe inclusive, menées tant au Québec qu'ailleurs, notamment en France, en Espagne, aux États-Unis et au Brésil, mettent ainsi en évidence un certain nombre de défis et difficultés rapportés par ces enseignants, notamment le manque de formation (Bergeron, 2009; Clément, 2015; Doucet, 2016; Hayek, 2015; Lemos *et al.*, 2014, Ruel *et al.*, 2015), le manque de soutien, de ressources humaines et matérielles (Bergeron, 2009; Deschatelets, 2015; Gavalda et Qinyi, 2012; Glazzard, 2011; Lemos *et al.*, 2014; Rattaz *et al.*, 2013; Théberge-Martin, 2016), ainsi que le manque de temps (Hayek, 2015; Ruel *et al.*, 2015; Théberge-Martin, 2016), de préparation (Bergeron, 2009; Rattaz *et al.*, 2013) et de connaissances sur le TSA (*Ibid.*, Clément, 2015). Enfin, le manque de solutions pédagogiques adaptées aux élèves TSA éduqués en contexte d'inclusion scolaire a été souligné dans certaines études, dont celle de Rattaz *et al.* (2013) en France.

Contrastant avec ces résultats, l'étude québécoise de Ruel *et al.* (2015) rend compte, chez certains enseignants participants, des mesures différenciées mises en place auprès de l'élève TSA en classe inclusive. Comme cela a été soulevé précédemment dans le cadre de cette étude, certains enseignants rapportent adapter leur enseignement pour inclure cette population d'élèves dans leurs classes, mais d'autres enseignants ne semblent pas user de ces adaptations (*Ibid.*). Selon les résultats de différentes études (Lemos *et al.*, 2014; Rattaz *et al.*, 2013), les enseignants qui œuvrent auprès des élèves TSA ont besoin de déployer davantage de stratégies d'enseignement pour promouvoir l'inclusion de cette population. De plus, ils rendent compte de difficultés dans l'intervention différenciée dans le contexte inclusif (*Ibid.*). Ainsi, il semble approprié de promouvoir des stratégies d'enseignement issues de la différenciation pédagogique (Blouin, 2018; Tomlinson, 2004, 2010a, 2010b, 2014; Prud'homme *et al.*, 2016) pour favoriser la réussite de ces élèves éduqués en contexte d'inclusion.

Il est important de noter que les études répertoriées en contexte québécois abordent une variété de difficultés vécues par des enseignants dans la réalisation de l'inclusion d'élèves TSA (Bergeron, 2009; Doucet, 2016; Poirier *et al.*, 2005; Rivard et Forget, 2006), des problèmes notamment liés au manque de formation, de connaissances, d'outils, de ressources humaines, pour intervenir auprès de cette population en contexte d'inclusion. Peu d'études, néanmoins, ont souligné les difficultés rapportées par des enseignants à instaurer des pratiques pédagogiques adaptées aux élèves TSA et au groupe inclusif, notamment des pratiques liées à la différenciation pédagogique. À notre connaissance, il n'existe pas d'études s'intéressant aux pratiques différenciées et aux besoins rapportés par les enseignants dans la mise en place de cette approche en maternelle et au primaire, dans le contexte de l'inclusion d'élèves TSA et qui tiennent compte

des particularités de cette population scolaire. Bien que toutes les études recensées précédemment soulignent certaines difficultés rencontrées par les enseignants, elles n'abordent ni la question de la différenciation pédagogique au service de l'inclusion scolaire ni les besoins perçus par les enseignants au regard de l'instauration de pratiques différenciées à l'intention de la population TSA éduquée en contexte d'inclusion. Aussi, notre étude mettra l'emphasis sur la description des pratiques différenciées et des besoins rapportés par les enseignants de classe inclusive au regard de la mise en place de pratiques d'enseignement différencié en contexte d'inclusion d'élèves TSA éduqués en classe maternelle et au primaire.

5. PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap est un sujet d'actualité (Aucoin et Vienneau, 2010; Beauregard et Trépanier, 2010; Ducharme, 2008; Goupil, 2014; Moreau *et al.*, 2014; Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013; Saint-Laurent, 2008; Thomazet, 2006, 2008; Trépanier et Paré, 2010). Les problématiques liées à l'inclusion scolaire, dans le cas de la population des TSA, restent très actuelles, dans la mesure où, d'une part, ces élèves présentent des caractéristiques et besoins particuliers qui posent des défis pour les enseignants de classe inclusive (Bergeron, 2009; Cappe *et al.*, 2016; Poirier et Cappe, 2016; Rattaz *et al.*, 2013; Ruel *et al.*, 2015) et, d'autre part, du fait qu'il y a augmentation de la proportion de ces élèves éduqués en contexte d'inclusion (Goupil et Poirier, 2012; Gouvernement du Québec, 2016; Noiseux, 2014, 2015, 2018). Tels que nous l'avons évoqué, les élèves TSA ont des difficultés particulières qui entravent leur inclusion scolaire (Bergeron, 2009; Cappe *et al.*, 2016; Poirier *et al.*, 2005; Rivard et Forget, 2006; Ruel *et al.*, 2015). Les recherches actuelles, bien que peu nombreuses,

rendent compte par ailleurs de difficultés, chez les enseignants, à intervenir de façon différenciée en contexte d'inclusion de ces élèves (Lemos *et al.*, 2014; Rattaz *et al.*, 2013). Ces difficultés sont généralement associées à plusieurs facteurs : d'une part, le manque de connaissances et de formation sur le TSA (Bergeron, 2009; Cappe *et al.*, 2016; Clément, 2015; Doucet, 2016; Hayek, 2015; Lemos *et al.*, 2014; Rattaz *et al.*, 2013); d'autre part, le manque de temps dédié à la formation concernant le TSA (Hayek, 2015) et pour intervenir adéquatement et de façon différenciée sans négliger les autres élèves de la classe (Rattaz *et al.*, 2013); enfin, le manque de disponibilité de ressources humaines et matérielles (Bergeron, 2009; Gavalda et Qinyi, 2012; Glazzard, 2011; Lemos *et al.*, 2014; Rattaz *et al.*, 2013; Théberge-Martin, 2016). Ces chercheurs s'entendent sur la nécessité de formation pour les enseignants afin qu'ils soient mieux outillés pour favoriser l'accompagnement de l'élève TSA en milieu inclusif (Bergeron, 2009; Cappe *et al.*, 2016; Hayek, 2015; Lemos *et al.*, 2014; Ruel *et al.*, 2015).

Au Québec en particulier, les études rendent compte de nombreux défis auxquels sont confrontés les enseignants œuvrant auprès des élèves TSA en classe inclusive (Bergeron, 2009; Poirier *et al.*, 2005; Ruel *et al.*, 2015). Notons que les études menées dans différents pays indiquent une gamme de difficultés importantes pour les enseignants dans le contexte de l'inclusion scolaire (Cappe *et al.*, 2016; Clément, 2015; Hayek, 2015; Lemos *et al.*, 2014; Rattaz *et al.*, 2013). Malgré cet état de fait, aucune étude, à notre connaissance, ne s'est à ce jour penchée sur la différenciation pédagogique et les besoins des enseignants de classe inclusive préscolaire et primaire dans la mise en place de pratiques différenciées à l'intention d'élèves TSA, vu les caractéristiques spécifiques de ces élèves. Or, la différenciation pédagogique est une voie privilégiée pour soutenir la réussite de l'élève aux besoins particuliers en contexte

d'inclusion (Blouin, 2018; Dupuis-Brouillette, 2017; Rousseau, 2015; Saulnier, 2012; Tomlinson, 2004, 2010*a*, 2010*b*, 2014; Vienneau, 2004, 2006). Elle est d'ailleurs conçue par la Politique de l'adaptation scolaire comme le principal levier pour soutenir la réussite de tous les élèves (Gouvernement du Québec, 2014). Le peu d'études portant sur cette problématique montre par ailleurs toute la pertinence de la présente recherche.

En ce sens, nous nous intéressons à la description des pratiques différenciées et des besoins tels qu'ils sont rapportés par des enseignants de classe inclusive préscolaire et primaire accueillant un ou des élèves TSA. Les considérations précédentes nous amènent à formuler la question de recherche suivante :

Quels sont les pratiques différenciées et les besoins rapportés par des enseignants de classe inclusive préscolaire et primaire dans la mise en place de la différenciation pédagogique à l'intention des élèves TSA?

DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE CONCEPTUEL

Le deuxième chapitre présentera le cadre conceptuel sur lequel s'appuiera la présente étude. Le concept d'inclusion scolaire sera d'abord défini, de même que celui de la différenciation pédagogique, associé à celui de l'inclusion. Cette notion de différenciation pédagogique sera traitée à la lumière du cadre proposé par Tomlinson (2004, 2010*a*, 2010*b*, 2014). Puisque notre recherche s'intéresse plus spécifiquement aux pratiques différenciées à l'intention des élèves TSA, les particularités de cette population seront ensuite exposées. Sur la base des éléments de ce cadre conceptuel, les objectifs de notre recherche seront précisés.

1. CONCEPT D'INCLUSION SCOLAIRE

Plusieurs auteurs s'intéressant à la thématique de l'inclusion scolaire insistent sur l'importance d'offrir à tous les élèves la possibilité de bénéficier des mêmes opportunités d'enseignement à l'école ordinaire (Aucoin et Vienneau, 2010; Beauregard et Trépanier, 2010; Bergeron, 2014; Ducharme, 2008; Dupuis-Brouillette, April, Beaulieu, St-Jean, 2018; Goupil, 2014; Moreau *et al.* 2014; Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013; Saint-Laurent, 2008; Ramel et Vienneau, 2016; Thomazet, 2006, 2008; Tremblay, 2012; Trépanier et Paré, 2010; Vienneau, 2004, 2006). En ce sens, l'inclusion scolaire met l'accent sur l'égalité des chances pour tous les élèves en matière d'éducation et implique que chaque élève puisse trouver sa place à l'école (Leblanc, Prud'homme, AuCoin, Guay, Mainardi et Forest, 2016), malgré ses difficultés, incapacités ou limitations. Dans cette perspective, elle met de l'avant l'accueil de l'élève ayant des besoins particuliers en classe dite inclusive, au sein de laquelle il recevra, dans la plus large mesure possible, des services spécialisés répondant à ses besoins (Rousseau et Point, 2014). La

notion d'inclusion implique que l'école s'adapte à la situation de tout apprenant (CSE, 2017).

Vienneau (2004) précise en ce sens que :

l'inclusion implique l'intégration pédagogique à temps plein de chaque élève dans un groupe-classe du même âge ou le plus près possible de son groupe d'âge; la participation à la vie sociale de l'école et une participation optimale de chaque élève à toutes les activités d'apprentissage de son groupe-classe; l'individualisation du processus enseignement-apprentissage au moyen de stratégies d'enseignement et de moyens d'évaluation variés; la valorisation du caractère unique de chaque apprenant et, enfin, la prise en compte de toutes les dimensions de la personne dans les objectifs de formation poursuivis. (p.129)

Dans ce même ordre d'idées, Goupil (2014) insiste sur le fait que le contexte inclusif nécessite des modifications majeures tant sociales que pédagogiques de l'école et de la classe. Thomazet (2008) souligne, par exemple, que les élèves à besoins particuliers partagent toutes les activités sociales (récréations, repas, ateliers récréatifs, etc.), avec les élèves du secteur régulier. En classe, ces élèves bénéficient, sur le plan pédagogique, de dispositifs de soutien correspondant à leur âge, et cela, quel que soit leur niveau scolaire. Pour plusieurs auteurs (Aucoin et Vienneau, 2010, Prud'Homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016), la notion d'inclusion est liée à la socialisation de l'élève et tous les acteurs (enseignants, directions d'établissement, personnel spécialisé, chercheurs, élèves et parents) doivent aider les élèves HDAA à progresser dans ce processus de socialisation ainsi que dans celui de l'apprentissage. Notamment, cette inclusion « est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques

pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité, de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel » (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2009, p. 1). Le concept d'inclusion se traduit, dans la réalité de l'école et de la classe, par des pratiques dites inclusives qui favorisent la socialisation et l'apprentissage de tous les élèves (Dupuis-Brouillette *et al.*, 2018). Parmi ces pratiques inclusives figure la différenciation pédagogique, qui sera abordée dans la prochaine section.

2. INCLUSION SCOLAIRE ET PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES

De nombreux auteurs mettent en évidence la diversité des pratiques inclusives (Dupuis-Brouillette *et al.*, 2018; Rousseau, Point, Desmarais, 2017; Rousseau, 2015; Rousseau et Thibodeau, 2011; Tremblay, 2012) visant à soutenir les élèves EHDAA éduqués en contexte de classe inclusive. D'après Dupuis-Brouillette *et al.* (2018), les pratiques inclusives sont définies comme un phénomène « complexe et dépend des caractéristiques uniques de chacun des milieux scolaires, le processus est singulier et ne peut se réduire à un protocole à suivre » (p. 40). Dans le cadre de ce projet, nous nous intéresserons spécifiquement à la différenciation pédagogique, qu'on nomme aussi pratiques différenciées (Caron, 2008; Blouin, 2018; Paré, 2011; Tomlinson, 2004, 2010a, 2010b, 2014). Cette approche est mise de l'avant en contexte d'inclusion, du fait que les élèves HDAA ont des profils diversifiés, qui nécessitent que les enseignants utilisent des stratégies d'enseignement variées, afin de répondre aux besoins de leurs élèves. En outre, il faut le réitérer, la pédagogie différenciée est une voie privilégiée pour soutenir la réussite de l'élève aux besoins particuliers en contexte d'inclusion (Blouin, 2018, Dupuis-Brouillette, 2017; Rousseau, 2015; Saulnier, 2012; Tomlinson, 2004, 2010a, 2010b, 2014; Vienneau, 2006). Dans

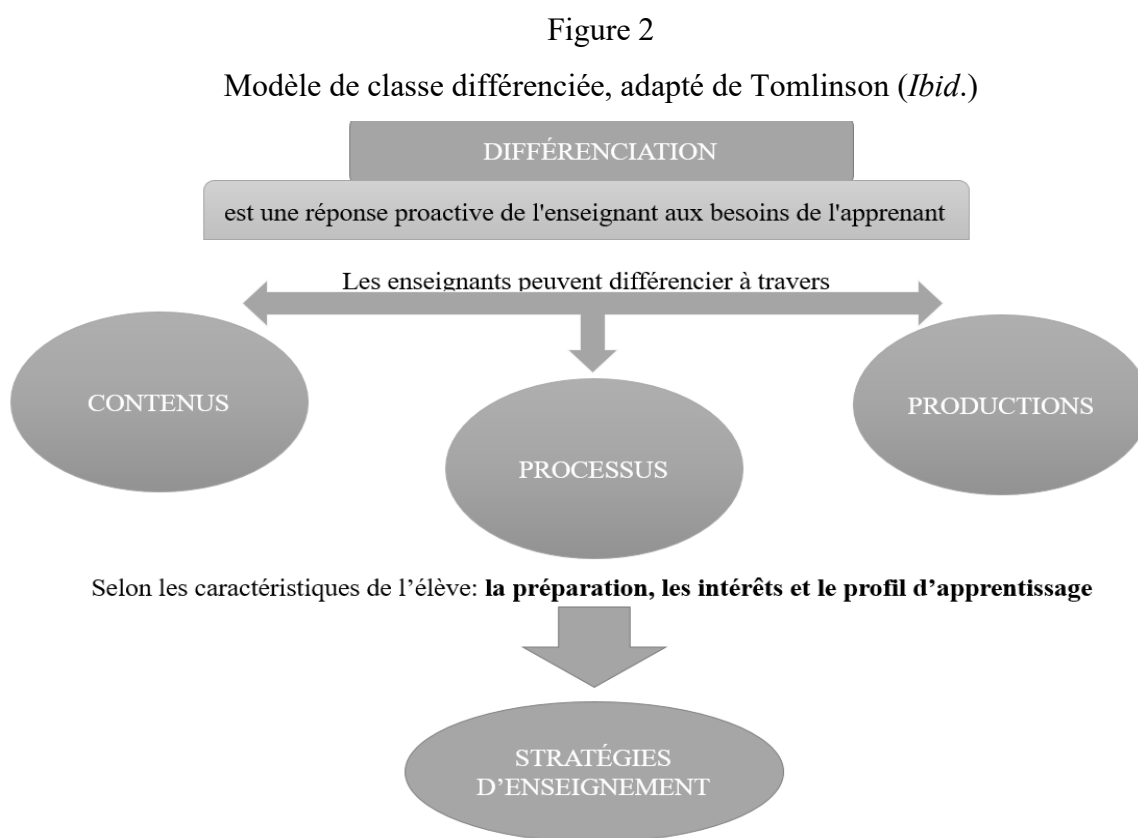
ce même ordre d'idées, Prud'homme, Dolbec et Guay (2011) soulignent que cette approche est actuellement une clé qui favorise l'augmentation des taux de réussite scolaire. C'est par ailleurs la voie conçue par la Politique de l'adaptation scolaire comme le principal levier pour soutenir la réussite de tous les élèves (Gouvernement du Québec, 2014).

Comme l'indiquent toutefois Dupuis-Brouillette *et al.* (2018), la mise en place de pratiques différenciées en contexte d'inclusion est complexe et unique à chaque milieu. En d'autres termes, celui-ci peut présenter des pratiques inclusives différenciées variant en fonction des besoins propres à ce contexte scolaire; d'où l'importance de se pencher sur les besoins des enseignants qui doivent mettre en place des pratiques différenciées, et ce, dans les divers contextes de pratique. Ce sont, dans cette recherche, les pratiques différenciées en contexte d'inclusion d'élèves TSA, de la maternelle et du primaire au Québec, qui seront ciblées. Ces pratiques différenciées sont issues du modèle de différenciation pédagogique initialement proposé par Tomlinson (2004, 2010a, 2010b, 2014), qui sera maintenant présenté. Nous avons choisi ce modèle car d'autres travaux récents qui s'inscrivent dans le contexte de l'inclusion scolaire québécoise l'ont également utilisé (Bergeron, 2014; Blouin, 2018; Saulnier, 2012).

2.1 Modèle de différenciation pédagogique

D'après Tomlinson (2004), la différenciation pédagogique est une manière « organisée, souple et dynamique d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage » (p. 21), de façon à respecter le niveau de chaque apprenant et ainsi lui permettre de progresser dans la plus large mesure possible. Pour Saulnier (2012) et Bergeron (2014), elle favorise la progression de tous les élèves de façon optimale, en considérant leurs besoins spécifiques. La différenciation pédagogique

considère ainsi les caractéristiques particulières de chaque élève, en respectant ses différences. Dans ce même ordre d'idées, Perrenoud (1997) souligne que différencier, c'est mettre en pratique une organisation de travail et de dispositifs didactiques en faveur d'une situation idéale pour chaque élève. En effet, la différenciation pédagogique est un modèle conçu pour guider l'enseignement afin de garantir à chaque élève l'égalité d'accès à l'excellence (Tomlinson, 2010a, 2014). La figure 2 a été adaptée du modèle de classe différenciée de Tomlinson (2004), qui présente les axes de la différenciation pédagogique.



Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée: répondre aux besoins de tous les élèves*. Montréal: Chenelière.

Le modèle de classe différenciée proposé par Tomlinson (2004) regroupe les composantes clés de la différenciation pédagogique. L’auteure s’est inspirée entre autres des travaux de Cohen (1994) sur les stratégies d’enseignement, ainsi que des travaux de Vygotsky (1978). Son modèle est conçu pour être utilisé par les enseignants en contexte de classe hétérogène. Dans cette perspective, Tomlinson (2004, 2010a, 2010b, 2014) présente trois principaux axes de différenciation: les contenus, les processus et les productions, tel que le présente la figure 2, à la page précédente.

Les **contenus** renvoient à l’ensemble des composantes issues d’une discipline scolaire (concepts, principes, faits, habiletés). Selon Bergeron (2014), cette différenciation des « contenus concerne ce que les élèves apprennent ou le matériel disponible pour accéder à ce contenu » (p. 33). En effet, la différenciation des contenus fait référence au matériau brut des programmes d’études¹¹, ainsi qu’au matériel didactique utilisé par l’enseignant (*Ibid.*). Celui-ci peut modifier ou ajuster les contenus en fonction du niveau des élèves (Tomlinson, 2004). Dans cette perspective, l’enseignant a la possibilité de travailler de façon simultanée avec des contenus différents (Caron, 2008). La différenciation des **processus** renvoie quant à elle à la diversité des stratégies, approches d’enseignement-apprentissages mises en place en classe afin que les élèves puissent s’approprier les contenus visés (Tomlinson, 2004). Pour sa part, la différenciation des **productions**, selon Tomlinson (2010a), renvoie aux modalités et moyens variés (projets, tests, portfolios, etc.) par lesquels les élèves peuvent rendre compte de leurs acquis, compétences développées (Tomlinson, 2004, 2010a, 2010b, 2014). Les productions réfèrent en effet à la

¹¹ Au Québec, tel que le souligne Caron (2008), le PFEQ (2006) « décrit ce que les élèves doivent développer (compétences), ce qu’ils doivent apprendre (notions), ce qu’ils doivent connaître (faits), ce qu’ils doivent comprendre (concepts et principes) et ce qu’ils doivent savoir faire (habiletés) » (p. 104).

démonstration par les élèves de ce qu'ils ont acquis ou développé, au terme d'une longue période donnée.

Le modèle de Tomlinson (*Ibid.*) comporte également trois éléments à prendre en compte pour la mise en place de la différenciation pédagogique, soit la **préparation**, les **intérêts** et le **profil d'apprentissage** des élèves. La **préparation** est définie comme le point de départ de l'élève quant aux habiletés, aux compétences, à la compréhension du contenu d'apprentissage (*Ibid.*; Caron, 2008; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin *et al.*, 2003). La préparation tient aussi, plus largement, de l'ensemble des expériences antérieures de l'élève ainsi que son attitude à l'égard de l'école (Santangelo et Tomlinson, 2009, 2012). Les **intérêts** sont liés à la curiosité des élèves face aux sujets abordés en classe. Différencier l'enseignement en fonction des intérêts des élèves favorise leur engagement et soutient leur motivation (*Ibid.*; Tomlinson *et al.*, 2003). Le **profil d'apprentissage** renvoie à la façon dont les élèves apprennent, en tenant compte des différents aspects qui les concernent (le genre, la culture, etc.). C'est un terme générique utilisé pour décrire les modes d'apprentissage les plus naturels et les plus efficaces pour l'élève (*Ibid.*). Il est important de souligner que les axes liés au curriculum (contenus, processus, productions) peuvent être adaptés par les enseignants lorsqu'ils identifient les caractéristiques de leurs élèves (préparation, intérêt, profil d'apprentissage).

Les **stratégies d'enseignement** abordées dans ce modèle – qui tiennent compte à la fois de l'ensemble des dimensions de la différenciation et des caractéristiques des élèves – peuvent ainsi être appliquées à tous les élèves en classe hétérogène. Selon Tomlinson (*Ibid.*), elles « sont en fait des outils rattachés aux contenus, aux processus ou aux productions des élèves » (*Ibid.*, p.

92), et sont élaborées pour favoriser la différenciation de ces dimensions, selon les besoins des élèves en cours d'apprentissage (*Ibid.*). La différenciation des stratégies d'enseignement consiste à « sélectionner certains contenus, modifier les formules pédagogiques, créer un matériel ou un support visuel, ajuster le programme d'activités, varier les modes de regroupement, etc. » (Guay, Legault et Germain, 2006, p. 141). À cet égard, les enseignants peuvent mettre en place diverses stratégies d'enseignement en faisant preuve de souplesse à différents moments des activités de la classe pour répondre aux besoins de l'élève, et notamment favoriser sa compréhension des contenus.

Le modèle de Tomlinson (2004) a été repris par un certain nombre d'auteurs dont, au Québec, Bergeron (2014), Blouin (2018), Caron (2008), Paré (2011) et Saulnier (2012), qui prennent en considération le concept de la différenciation pédagogique. Ces derniers traitent d'un axe supplémentaire de différenciation, celle des **structures organisationnelles**, qui « consiste à organiser la classe sur le plan de la répartition des élèves, donc des groupements » (Blouin, 2018, p. 38). Dans ce même ordre d'idées, Bergeron (2014) mentionne que ces structures font référence, pour l'élève, aux « procédures, aux règles, aux responsabilités et aux façons de demander de l'aide (groupes de besoins, activités coopératives, ateliers carrousels, etc.) » (p. 33); elles permettent aux enseignants de mettre en place différentes situations d'apprentissage (Paré, 2011), qui ont pour but de répondre aux besoins de ces élèves (Gillig, 2008; Meirieu, 2009; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Smith, 2004). En ce sens, l'enseignant qui organise la classe doit former des groupes d'élèves, en fonction de leurs besoins, de leurs intérêts, de leurs niveaux, etc. (Caron, 2008). De plus, ils peuvent également modifier l'aménagement de la classe et utiliser un horaire souple lors des activités (*Ibid.*). Différencier les structures

organisationnelles implique aussi la proposition d'outils de gestion du temps : plan de travail à éléments ouverts, tableau de programmation, grille de planification, etc. (*Ibid.*).

Ainsi, la différenciation pédagogique favorise l'apprentissage de tous les élèves en considérant leurs caractéristiques et leurs besoins propres (Blouin, 2018; Caron, 2008; Tomlinson, 2004, 2010*a*, 2010*b*, 2014). C'est d'ailleurs la voie conçue par la Politique de l'adaptation scolaire comme le principal levier pour soutenir la réussite de tous les élèves (Gouvernement du Québec, 2014); cette approche souple insiste en effet sur la mise en place de stratégies d'enseignement tenant compte des caractéristiques et besoins des élèves, favorisant ainsi leur apprentissage (Blouin, 2018; Caron, 2008; Gillig, 2008; Tomlinson, 2004, 2010*a*, 2010*b*, 2014).

Ces stratégies d'enseignement se déclinent en quatre dimensions, chacune de celles-ci devant faire l'objet de différenciation, et ce, auprès de tous les élèves en classe inclusive, dont les élèves TSA : les contenus d'apprentissage, les processus d'enseignement-apprentissage, les productions des élèves et les structures organisationnelles (*Ibid.*; Nootens *et al.*, 2012; Saulnier, 2012; Vienneau, 2006).

Nootens *et al.* (2012) soulignent que les contenus et les processus d'enseignement-apprentissage, ainsi que les productions des élèves et les structures organisationnelles mises en place en classe « constituent les différents objets potentiels de différenciation pédagogique que peut exploiter l'enseignant » (p. 273). Selon Bergeron (2014), ces quatre axes (contenus, processus, productions et structures) peuvent « s'effectuer de façon séquentielle pour l'ensemble du groupe ou encore de manière simultanée » (p. 33). En outre, ces axes fournissent l'occasion

aux enseignants de développer des stratégies d'enseignement en fonction des besoins de leurs élèves (Caron, 2008; Nootens *et al.*, 2012; Saulnier, 2012; Tomlinson, 2004, 2010a, 2010b, 2014). Ainsi, l'approche de la différenciation pédagogique, flexible et souple, peut favoriser la participation de cette catégorie d'élève lors d'activités variées proposées par les enseignants.

Trois niveaux de différenciation pédagogique – en termes d'ampleur progressive des mesures mises en place pour favoriser l'apprentissage des élèves (Blouin, 2018; Caron, 2008; Gouvernement du Québec, 2014) – doivent par ailleurs être considérés : la flexibilité, l'adaptation et la modification. C'est l'objet de la prochaine section.

2.2 Niveaux de différenciation pédagogique

Une étude récente de Blouin (2018), dans la lignée des travaux de Caron (2008), Gillig (2008) et Tomlinson (2004, 2010a, 2010b, 2014) sur la différenciation pédagogique, rapporte trois niveaux de différenciation – repris des orientations du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Gouvernement du Québec, 2006b) – à savoir la flexibilité, l'adaptation et la modification. Plus spécifiquement, au sujet de la flexibilité pédagogique, Blouin (2018) souligne qu'elle

s'adresse à tous les élèves et correspond à la souplesse permettant de leur offrir certaines options en fonction de leur rythme et de leur style d'apprentissage ainsi que de leur niveau cognitif. Cette flexibilité pédagogique peut concerner les contenus (les élèves pourraient lire des textes différents), les structures organisationnelles (les élèves pourraient travailler selon divers regroupements),

les processus (les élèves pourraient bénéficier, lors de la réalisation d'une tâche, d'un soutien différent) ainsi que les productions (les élèves pourraient utiliser des médiums différents afin de témoigner de leurs acquis). La flexibilité pédagogique concerne tous les élèves lors de situations d'apprentissage et d'évaluation dans une optique de régulation. (p. 41)

Dans ce contexte de différenciation pédagogique, Tomlinson (2014) suggère aux enseignants d'utiliser leur temps de manière flexible, de sorte que l'environnement d'apprentissage soit conçu pour les soutenir dans la mise en place de pratiques différenciées.

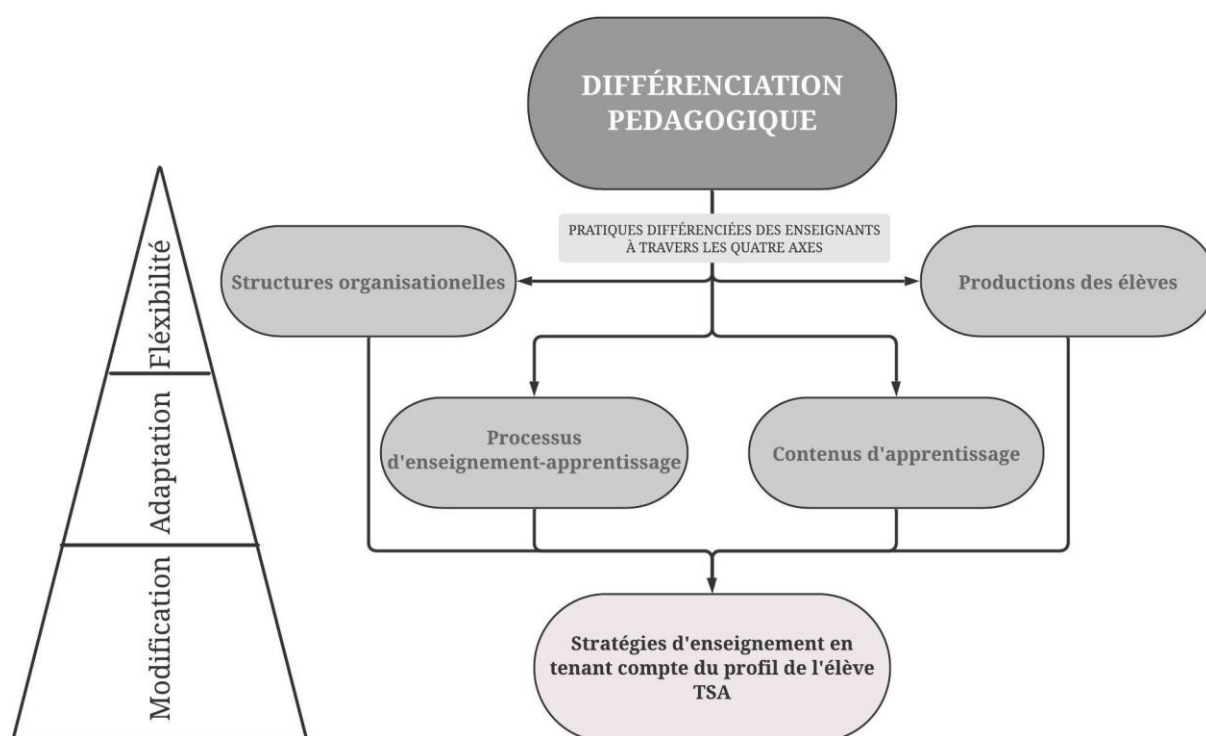
Les élèves ayant besoin de mesures supplémentaires de soutien en classe, outre la flexibilité pédagogique, peuvent bénéficier de mesures d'adaptation, deuxième niveau de différenciation pédagogique, pour favoriser leur apprentissage. « Cette adaptation ne doit affecter ni le contenu ni le niveau de difficulté de la tâche à effectuer » (Blouin, 2018, p. 42). En ce sens, les critères d'évaluation ne changent pas, même si les conditions d'évaluation peuvent différer selon le niveau de compétences et les besoins de l'élève. Finalement, la modification consiste en « un changement dans la nature de la situation d'apprentissage ou d'évaluation, modifiant par le fait même le niveau de difficulté de la tâche » (*Ibid.*). Il faut noter que la modification est utilisée, quant à elle, lorsque l'élève ne réussit pas à progresser malgré le recours à la flexibilité et à l'adaptation qui sont les deux premiers niveaux de la différenciation pédagogique (Bergeron, 2014). « Dans le cadre de cette démarche, une analyse des capacités et des besoins de l'élève est d'abord réalisée. Lorsqu'il est démontré qu'en plus de la flexibilité pédagogique, des mesures

d'adaptation ou des modifications doivent être prévues pour soutenir l'élève, elles sont alors convenues et leur mise en œuvre est planifiée » (Gouvernement du Québec, 2014, p. 2).

La figure 3, présentée ci-dessous, regroupe les éléments soulignés dans notre cadre conceptuel, au regard de la différenciation pédagogique.

Figure 3

Ensemble d'éléments liés au cadre conceptuel de la différenciation pédagogique pour l'élève TSA



Dans la prochaine section, nous reviendrons sur les caractéristiques des élèves TSA, et à leurs besoins particuliers en contexte inclusif, besoins auxquels les enseignants sont amenés à répondre, entre autres, au moyen de pratiques différenciées.

3. PARTICULARITÉS DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UN TSA

Davidson, Old, Howe et Egget (2010) mentionnent qu'il est important « de comprendre les raisons sous-jacentes aux particularités que présente l'enfant dans son développement, car cette compréhension permet d'optimiser l'efficacité des interventions éducatives » (p. 1). La présence des manifestations correspondant au TSA peut en effet entraîner des problèmes liés au développement et au fonctionnement quotidien d'un enfant (Goupil 2014; Rivard et Forget, 2006), d'où l'importance de documenter ces manifestations dans la perspective des pratiques différenciées à mettre en place en classe inclusive. Les manifestations et caractéristiques du TSA peuvent varier considérablement d'un enfant à l'autre présentant cette condition, le TSA pouvant prendre plusieurs formes (APA, 2015; Cappe *et al.*, 2016; Willis, 2009). Le tableau 1 regroupe les caractéristiques particulières généralement associées au TSA.

Tableau 1
Caractéristiques observées chez l'enfant TSA

ASPECTS	CARACTÉRISTIQUES
COGNITIF	<ul style="list-style-type: none"> - Déficience ou retard intellectuels (Abouzeid, 2013; Prud'homme, 2010) - Manque d'imagination (Goupil, 2014) - Interprétation littérale des propos des gens (Robert, 2015) - Bonne capacité de mémorisation (Beaupré et Bouchard, 2014; Goupil, 2014, Trevarthen, 2007) - Difficultés à décoder les émotions (Gillet, 2013a)
SENSORIEL MOTEUR	<ul style="list-style-type: none"> - Regard (difficulté à regarder dans les yeux) (Robert, 2015, Trevarthen, 2007) - Sensibilité somesthésique, vision, audition, fonction vestibulaire, goût et toucher (David <i>et al.</i>, 2010; Goupil, 2014; Laranjeira et Perrin, 2013; Willis, 2009)

COMMUNICATION ET LANGAGE	<ul style="list-style-type: none"> - Absence et retard de langage (Abouzeid,2013; Goupil, 2014; Willis, 2009) - Écholalie (Davidson <i>et al.</i>, 2010; Gillet, 2013<i>a</i>; Goupil, 2014; Trevarthen, 2007; Willis, 2009) - Déficit de communication verbale et non verbale (Beaupied, Bourgoïn, Dutillieux, Jacquet, Payer, Philip <i>et al.</i>, 2009; Bondy et Frost, 1994, 2001; Carter et Preston, 2009; Gillet, 2013<i>a</i>; Goupil, 2014; Robert 2015) - Phrases stéréotypées (Willis, 2009) - Difficulté à s'exprimer (Goupil, 2014)
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit d'attention conjointe¹² (Gillet, 2013<i>a</i>; Prud'homme 2010) - Absence d'interaction (Davidson <i>et al.</i>, 2010; Gillet, 2013<i>a</i>, Trevarthen, 2007) - Isolement (Gillet, 2013<i>a</i>; Prud'homme, 2010; Willis, 2009; Trevarthen, 2007) - Difficultés à établir des liens affectifs (Greenspan et Wieder, 2005, 2009; Trevarthen, 2007; Willis, 2009) - Maladresse sociale (Davidson <i>et al.</i>, 2010; Willis, 2009)
COMPORTEMENT	<ul style="list-style-type: none"> - Automutilation (Willis, 2009; Abouzeid, 2013) - Déficit de l'attention (Davidson <i>et al.</i>, 2010) -Mouvements stéréotypés et comportements répétitifs (Goupil, 2014; Mottron, 2004; Willis, 2009; Trevarthen, 2007) - Routine rigide (Davidson <i>et al.</i>, 2010; Robert, 2015) - Difficulté à réguler et à moduler ses émotions (Beaupré et Boucherd, 2014; Davidson <i>et al.</i>, 2010; Prud'homme, 2010; Willis, 2009)
INTÉRÊTS TRÈS CIBLÉS	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels pendant la journée (Willis, 2009) - Intérêts restreints et fixes (Gillet, 2013<i>a</i>; Goupil, 2014) - Jeux structurés et peu interactifs (Gillet, 2013<i>b</i>; Willis, 2009, Trevarthen, 2007) - Sélectivité alimentaire (Abouzeid, 2013; Robert, 2015; Willis, 2009) - Attention et intérêt sur les objets et non sur les personnes (Gillet, 2013<i>a</i>; Gillet, 2013<i>b</i>; Willis, 2009)

¹² Selon Moro (2014), « l'attention conjointe permettrait-elle l'attribution d'états mentaux à autrui et à soi, conférant à l'enfant la possibilité de communiquer, de se comprendre et de comprendre le monde qui l'entoure » (p. 56).

En ce qui concerne l'aspect cognitif chez l'enfant TSA, Cuny et Antoine (2010) remarquent qu'un TSA « sévère accompagné d'un retard mental plus ou moins important laisse souvent l'enfant autiste très démuni dans les situations de la vie quotidienne » (p. 236). En revanche, il est aussi possible qu'un enfant TSA présente un quotient intellectuel (QI) normal ou élevé, permettant ainsi d'exceller dans des activités plus complexes. De surcroît, il peut « bien fonctionner et même présenter un rendement supérieur dans certaines matières scolaires » (Goupil, 2014, p. 257). Dans certains cas, l'élève a même une excellente capacité de mémorisation (Beaupré et Bouchard, 2014; Goupil, 2014; Trevarthen, 2007).

Tel que le rapportent certains auteurs, les enfants TSA peuvent aussi présenter une série de problèmes sur les plans moteur et sensoriel. Par exemple, le manque d'habiletés motrices peut faire en sorte que l'enfant présente des difficultés touchant l'équilibre et la coordination du mouvement (David *et al.*, 2010; Goupil, 2014; Laranjeira et Perrin, 2013; Willis, 2009). Par ailleurs, il peut avoir des limitations qui découlent d'une hyper- ou hyposensibilité à des stimuli sensoriels (Goupil, 2014; Leroux-Boudreault, 2013). À titre d'exemple, l'élève TSA pourrait dans ce cas montrer des « réactions aux bruits, aux odeurs, à la lumière ou à d'autres stimuli sensoriels » (Willis, 2009, p. 16). L'élève TSA peut alors trouver le bruit de la classe distrayant ou même douloureux. Dans ce même ordre d'idées, Beaupied *et al.* (2009) soulignent que l'élève « peut ne pas réagir au bruit qui fait sursauter les autres, mais devenir hypersensible à des bruits minimes comme les froissements de papier, jusqu'à ne plus pouvoir les supporter » (p. 13). Pour sa part, Prud'homme (2010) met en évidence le fait que les élèves TSA « sont généralement attentifs à des caractéristiques inanimées et spatiales des stimuli de l'environnement, par opposition aux aspects sociaux qui mènent à l'accomplissement d'un sens » (p. 187). Beaupré et

Bouchard (2014) ajoutent que les enfants TSA possèdent « une attention télescopique, centrée sur un élément à la fois » (p. 78). Ce sont des limitations précises qui rendent plus difficile leur adaptation aux divers stimuli présents dans un environnement moins structuré (Dionisi, 2013).

Comme évoqué précédemment, les enfants TSA présentent par ailleurs des difficultés liées aux aspects de la communication verbale et non verbale (Beaupied *et al.*, 2009; Carter et Preston, 2009; Willis, 2009). Par exemple, il existe des cas d'enfants TSA non verbaux à divers degrés (Trevvarthen, 2007). D'après Davidson *et al.* (2010), certains de ces enfants peuvent développer des compétences langagières et communicationnelles, mais ils peuvent également présenter de la difficulté à s'exprimer ou à communiquer adéquatement en société, et émettre des cris ou utiliser l'écholalie¹³ (Goupil, 2014).

Sur le plan social, Davidson *et al.* (2010) rapportent que les enfants TSA peuvent présenter ou non le désir de socialiser. Ainsi, soit ils ne sont pas du tout motivés ou intéressés par autrui soit ils sont socialement motivés et souhaitent interagir. Mais dans les deux cas, ils ne savent pas comment agir de façon appropriée devant les autres enfants (Prud'homme, 2010). Ils ont de la difficulté à regarder la personne pendant une conversation ; leur regard peut être fixé ailleurs (Goupil, 2014). Robert (2015) ajoute qu'ils peuvent présenter une absence de réaction à l'appel de leur nom et de la difficulté à reconnaître les expressions communiquées par les yeux. De même, ils éprouvent une difficulté à décoder les expressions non verbales (Goupil, 2014), à exprimer leurs sentiments à autrui et à s'adapter aux changements de contexte social (Greenspan

¹³ Celle-ci correspond à des répétitions régulières de phrases et de mots, ainsi que des confusions entre les mots tels que les pronoms et les prépositions (Beaupied *et al.*, 2009; Davidson *et al.*, 2010; Gillet, 2013a; Goupil, 2014; Trevvarthen, 2007; Willis, 2009).

et Wieder, 2005, 2009; Trevarthen, 2007; Willis, 2009). En effet, le manque d'interaction affective est commun aux enfants TSA (*Ibid.*). Ceux-ci peuvent aussi avoir des limitations à définir des émotions plus complexes (Prud'homme, 2010). Ces déficits manifestés chez les enfants TSA ont des impacts sur le plan social.

À propos des comportements atypiques chez les TSA, Barlow et Durand (2016) soulignent qu'ils « consacrent souvent des heures à s'adonner à des comportements ritualisés et stéréotypés » (p. 526). En effet, ils tendent à reproduire des mouvements de façon répétitive, par exemple, « battre des mains, se tirer ou se taper les oreilles, se balancer d'avant en arrière ou d'un côté à l'autre et renifler l'air ou se sucer la lèvre supérieure » (Willis, 2009, p. 17). En outre, ils peuvent présenter un comportement d'automutilation en fonction d'une situation ou d'un environnement qu'ils trouvent insoutenables (Abouzeid, 2013). Pour sa part, Cordey (2011) précise que, dans le milieu scolaire, ils peuvent déranger le déroulement de la classe à cause de leurs comportements parfois inadaptés et intrusifs. Bergeron (2009) remarque qu'ils peuvent également « éprouver diverses craintes ou avoir des comportements d'opposition¹⁴ ou d'agitation dans des situations qui peuvent être perçues par l'entourage comme étant insignifiantes » (p. 2).

Certains auteurs traitent, par ailleurs, des intérêts restreints des enfants TSA (Gillet, 2013a; Goupil, 2014; Robert, 2015; Trevarthen, 2007; Willis, 2009). Par exemple, ces derniers peuvent présenter des intérêts pour « les itinéraires, les formes géométriques, les lettres et les chiffres vus, tantôt pour les encastrements et les puzzles, les alignements d'objets ou de jetons colorés, tantôt pour les jeux d'équilibre avec des objets empilés les uns sur les autres » (Gillet,

¹⁴ Ce type de comportement est expliqué par Bergeron (2009) comme étant un refus d'une demande, une désobéissance ou une manifestation d'agressivité.

2013b, p. 103). En général, ces enfants présentent des intérêts pour les détails, les objets et thèmes particuliers (Goupil, 2014).

En résumé, en raison de leurs caractéristiques et besoins particuliers, les enfants TSA éprouvent généralement de nombreux problèmes à être compris dans le milieu scolaire et à vivre l'inclusion sociale (Bergeron, 2009; Ramus, 2014; Wilis, 2009). C'est pourquoi il est important, en réponse à leurs difficultés, de développer des pratiques différenciées en classe afin de soutenir la réussite de ces élèves. Dans la section suivante sera présentée la synthèse d'ensemble du cadre conceptuel.

4. VUE D'ENSEMBLE DU CADRE CONCEPTUEL DANS LEQUEL S'INSCRIT LA RECHERCHE

Ce chapitre nous a permis de préciser, d'une part, les concepts d'inclusion scolaire et de différenciation pédagogique. D'autre part, les principales caractéristiques propres aux élèves TSA d'âge primaire, population à laquelle s'intéresse plus spécifiquement ce projet, ont été exposées.

Comme mentionné précédemment, la différenciation pédagogique, approche inclusive conçue par la Politique de l'adaptation scolaire comme constituant le principal levier pour soutenir la réussite de tous les élèves (Gouvernement du Québec, 2014), a été privilégiée dans le cadre de cette recherche. Les pratiques différenciées s'opérationnalisent selon quatre axes que sont les structures organisationnelles, les processus d'enseignement-apprentissage, les contenus d'apprentissage et les productions des élèves (Blouin, 2018; Caron, 2008; Gillig, 2008;

Tomlinson, 2004, 2010*a*, 2010*b*, 2014). L'instauration de pratiques différenciées tenant compte de ces quatre axes, mais aussi des niveaux de différenciation (flexibilité, adaptation et modification) – en fonction de l'ampleur des mesures différenciées à mettre en place – soutient dans une plus large mesure l'apprentissage et la réussite de tous les élèves en classe inclusive (Blouin, 2018; Caron, 2008; Gouvernement du Québec, 2014; Vienneau, 2006). Dans cette perspective, les pratiques différenciées seront rapportées dans le contexte de l'inclusion et d'apprentissage des élèves TSA, qui présentent des caractéristiques et des besoins particuliers. Dans la section suivante, nous présenterons nos objectifs de recherche, qui incluent les principaux éléments indiqués dans ce cadre conceptuel.

5. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons spécifiquement aux pratiques différenciées et aux besoins rapportés par des enseignants au regard de la mise en place de la différenciation pédagogique y compris ses trois niveaux (flexibilité, adaptation et modification) à l'intention des élèves TSA éduqués en contexte de classe inclusive préscolaire et primaire, du fait que ces pratiques et ces besoins sont très peu documentés, et que la question de la différenciation pédagogique auprès de cette population scolaire en contexte d'inclusion est très actuelle.

Nous proposons les objectifs de recherche suivants :

- Décrire les pratiques différenciées avec ses trois niveaux mises en place par des enseignants du préscolaire et du primaire accueillant l'élève TSA dans le contexte d'inclusion scolaire;
- Décrire les besoins rapportés par des enseignants de classe inclusive préscolaire et primaire dans la mise en place de pratiques différenciées à l'intention des élèves TSA, au regard des structures organisationnelles de la classe, des processus d'enseignement-apprentissage, des contenus d'apprentissage et des productions de ces élèves.

TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, les choix méthodologiques seront explicités, permettant de rencontrer les objectifs de la recherche. Le type et le devis de recherche seront aussi présentés de même que la population ciblée, l'échantillon visé, l'échantillonnage, les instruments de collecte et d'analyse des données. Enfin, les aspects éthiques de la recherche seront précisés.

1. TYPE DE RECHERCHE ET DEVIS

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour une étude multicas qualitative à visée descriptive. Selon Karsenti et Demers (2004) de même que Roy (2010), la recherche descriptive peut porter sur divers événements et facteurs contextuels significatifs qui influencent l'environnement et la vie des participants. Dagenais (1991) précise que la recherche descriptive « vise à représenter les phénomènes au moyen de l'énumération détaillée de leurs caractères et de la mesure de leurs éléments constitutifs » (p. 30). Ainsi, la recherche descriptive fournit en quelque sorte un portrait de la question abordée et, comme son nom l'indique, elle tend vers une description détaillée du phénomène étudié. En ce sens, ce type de recherche a permis une description détaillée des pratiques différenciées et des besoins rapportés par des enseignants à l'intention des élèves TSA éduqués en contexte de classe inclusive, à la maternelle et au primaire. Ces choix méthodologiques tiennent compte du fait que ce phénomène, qui existe dans le contexte éducationnel actuel, est peu connu et étudié dans les travaux de recherche (Fortin et Gagnon, 2016; Paillé et Mucchielli, 2016).

L'étude de cas met l'accent sur l'analyse contextuelle détaillée et plus approfondie d'un nombre limité d'événements (Mace et Pétry, 2000). L'étude multicas qualitative et descriptive a été donc valorisée dans notre étude, car ce type de recherche a permis de décrire de façon plus approfondie les pratiques différenciées et les besoins que rapportent ces enseignants lors de la mise en place de ces pratiques à l'intention de la population TSA en contexte d'inclusion scolaire.

2. PARTICIPANTS

Dans le cadre de notre étude, les participants sont des enseignants de maternelle et du primaire œuvrant au sein d'écoles francophones de la région de l'Estrie. Ils sont également des enseignants titulaires d'une classe inclusive qui vivent ou ont vécu l'expérience de l'enseignement auprès d'élèves ayant reçu un diagnostic de TSA.

2.1 Échantillonnage

L'échantillon a été composé de quatre enseignants volontaires qui travaillent en milieu scolaire québécois. Ces enseignants détenaient entre 16 à 34 ans d'expérience. Notre échantillonnage est donc de type *opportuniste* (Miles et Huberman, 2003) ou *boule de neige* (*Ibid.* ; Fortin et Gagnon, 2016). « Cette technique s'appuie sur les réseaux sociaux réels et virtuels et le fait que les amis et les connaissances partagent certains caractères communs » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 272). Nous avons choisi ce type d'échantillonnage pour des raisons logistiques et afin de réduire les coûts liés à cette recherche. De plus, ce mode d'échantillonnage a également permis d'accéder à un public ciblé. Pour ce faire, nous avons notamment fait des

appels auprès d'enseignants de notre réseau social pour être mise en contact avec leurs collègues qui enseignent à des élèves TSA en classe inclusive, à la maternelle et au primaire.

3 RECUEIL DES DONNÉES

Pour atteindre les objectifs énoncés, nous avons procédé au recueil des données au moyen d'entrevues semi-dirigées individuelles, afin de connaître plus spécifiquement les pratiques différenciées et les besoins rapportés par les enseignants participants dans la mise en place de ces pratiques en contexte d'inclusion d'élèves TSA au sein de leur classe.

3.1 Entrevue semi-dirigée et guide d'entrevue

Une entrevue semi-dirigée, d'environ 60 minutes, nous a permis d'interroger les enseignants participants réalisant l'inclusion d'élèves TSA dans leur classe. Il est à noter que cette entrevue individuelle et semi-dirigée correspond à « une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur [...], sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant » (Savoie-Zajc, 2010, p. 340). En outre, l'entrevue semi-dirigée est un instrument qui permet de mieux saisir l'univers de l'autre (*Ibid.*; Crête, 2010) et du terrain, et d'obtenir des données précises auprès de notre population cible. Par ailleurs, le fait d'utiliser un guide d'entrevue semi-dirigée tient du fait que cet outil de recueil de données « permet au chercheur de structurer l'entrevue autour des thèmes et des sous-thèmes centraux de sa recherche ; ceux-ci se traduisent en question » (Savoie-Zajc, 2010, p. 347). Ces questions étaient par ailleurs ouvertes, plus « susceptibles d'amener le participant à décrire son expérience, car elles lui fournissent un stimulus général pour démarrer l'échange »

(*Ibid.*, 352). Les dimensions abordées lors de l’entrevue sont exposées dans la section suivante.

Le guide d’entrevue se trouve par ailleurs à l’Annexe A.

3.2 Dimensions à l’étude

Les dimensions traitées dans le guide d’entrevue sont détaillées dans le tableau 2.

Tableau 2
Dimensions à l’étude

<i>Dimensions</i>	<i>Sous-dimensions</i>
<i>La différenciation pédagogique / pratiques différenciées</i>	<i>Les niveaux de cette approche</i> - Flexibilité - Adaptation - Modification
	<i>Les stratégies d’enseignement</i> - structures organisationnelles - processus d’enseignement-apprentissage - contenus d’apprentissage - productions des élèves
<i>Les caractéristiques / Particularités d’élèves TSA</i>	<i>Les caractéristiques chez l’élève TSA</i> - Cognition et apprentissage - Communication - Comportements et intérêts restreints - Interaction sociale - Aspects sensoriels et moteurs

Afin de répondre à l’objectif général et aux objectifs spécifiques de la recherche, les dimensions et sous-dimensions reprises dans ce tableau seront abordées au cours de nos entrevues semi-dirigées avec les quatre enseignants participants. Chaque entrevue réalisée

individuellement auprès d'enseignants participants a été enregistrée sur bande audio et chaque verbatim d'entrevue a été transcrit sur support informatisé (*Ibid.*).

4. TRAITEMENT DES DONNÉES

Dans un premier temps, une analyse qualitative des données recueillies a été effectuée considérant le fait que l'analyse qualitative nous permet d'effectuer des déductions spécifiques quant au sujet à l'étude (Bardin, 2013). Dans cette perspective, nous avons procédé à une codification thématique des données recueillies dans le but de décrire les pratiques différenciées et les besoins rapportés par des enseignants au regard de la différenciation pédagogique à l'intention des élèves TSA éduqués en contexte de classe inclusive préscolaire et primaire. D'après Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse thématique permet le repérage et la documentation des dimensions et des thèmes à l'étude. L'analyse du corpus extrait de chaque participant a été réalisée par lectures successives et réduction des données. Après plusieurs relectures, nous avons relevé/identifié des thèmes, y compris des différents sous-thèmes. Plus précisément, les trois thèmes principaux sont : 1) **caractéristiques particulières chez l'élève TSA**, 2) **pratiques différenciées** et 3) **besoins perçus par les enseignants**. Le premier thème comprend les sous-thèmes suivants : (1) les forces identifiées chez les élèves TSA sur les différents plans de caractéristiques, (2) les limites identifiées chez les TSA sur les différents plans de caractéristiques 2). Le second thème comprend ces sous-thèmes : (1) structures organisationnelles, (2) processus d'enseignement-apprentissage, (3) contenus d'apprentissage, (4) productions des élèves TSA, (5) niveaux de différenciation pédagogique - flexibilité, adaptation, modification. Le troisième regroupe ce sous-thème : (1) différents types de besoins

rapportés dans le contexte des pratiques différenciées. Cette analyse thématique a permis de mettre en relief les points communs et distinctions entre les enseignants afin de dégager une synthèse concernant ces pratiques différenciées et ces besoins qu'ils rapportent dans la mise en place de cette approche inclusive pour répondre aux besoins d'élèves TSA. Cette analyse nous a permis ensuite de faire ressortir les idées et les thèmes saillants (Fortin et Gagnon, 2010). Comme souligné Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse thématique permet en effet de résumer et de traiter le corpus, de relever les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche. Finalement, nous avons pu organiser les extraits des propos des participants à l'intérieur de chaque dimension proposée.

5. DÉMARCHE ÉTHIQUE

En matière d'éthique, ce projet de recherche a été réalisé conformément aux politiques en vigueur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ainsi, une demande de certificat éthique a été déposée au *Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke*. Une fois ce certificat obtenu (annexe B), une lettre de consentement éthique (annexe C), conforme aux règles du CÉR, a été fournie à chaque personne participante, ainsi qu'un courriel électronique (annexe D et E) a été envoyé, afin que celle-ci soit informée des divers aspects de sa participation; nous avons assuré par cette procédure le consentement éclairé des personnes participantes. Ce formulaire de consentement a été signé par chaque enseignant participant préalablement à l'entrevue. Le recrutement des personnes participantes a été effectué sur une base volontaire. Chacune d'elles était par ailleurs libre de mettre fin à l'entrevue, et à sa participation à la recherche, à tout moment. Notre entrevue semi-dirigée a été effectuée

individuellement, permettant ainsi la protection de l'identité de nos participants. L'enregistrement audio de l'entrevue a été réalisé avec l'accord des enseignants participants. Il est à noter que cet enregistrement ne sera jamais diffusé, et servira seulement pour répondre aux objectifs de cette recherche. Pour respecter la confidentialité de nos participants, lors de la transcription des entrevues sous forme de verbatim et des analyses, le nom des enseignants a été remplacé par un nom fictif et toute information permettant de révéler leur identité a été supprimée. De plus, les données recueillies, en version électronique ou en format papier, ont été traitées de manière entièrement confidentielle et conservées dans un lieu sûr à l'Université de Sherbrooke, sous clé, garantissant l'anonymat de chaque enseignant participant.

QUATRIÈME CHAPITRE - RÉSULTATS

Ce chapitre présentera, d'abord, un aperçu de l'ensemble des résultats concernant les propos extraits des entrevues de chaque participant à cette recherche. Une analyse thématique a été choisie pour traiter les données des quatre enseignants qui accueillent et/ou ont déjà vécu des expériences d'enseignement auprès d'élèves TSA en classe inclusive. Cette analyse abordera les points suivants : les caractéristiques des élèves TSA éduqués en classe inclusive; les pratiques différenciées à l'intention de ces élèves; les niveaux de la différenciation pédagogique et les besoins perçus par les enseignants dans le contexte de pratiques différenciées. À la fin de chacune des sections, un récapitulatif de l'ensemble des propos décrits sera présenté.

1. DESCRIPTION DES CAS

Dans cette section, les perceptions des participants enseignants, travaillant dans un contexte d'enseignement québécois inclusif, à savoir dans une classe maternelle (n=1) et dans une classe primaire (n=3) seront décrites. Il est important de mentionner que les six exemples d'élèves TSA indiqués lors de l'entrevue seront nommés par une lettre alphabétique. De plus, les quatre cas seront présentés par étapes afin de mieux décrire les éléments cibles de chaque participant.

2. CAS 01 : MARTINE, ENSEIGNANTE À LA MATERNELLE

Martine a 30 ans d'expérience comme enseignante de la maternelle. Elle a fait son baccalauréat en enseignement primaire en 1980. Elle a également obtenu un certificat de microprogramme de deuxième cycle en enseignement au préscolaire en 2000. De plus, elle a

enseigné pendant neuf ans au premier cycle. Elle a aussi enseigné l'anglais comme langue maternelle et langue seconde durant un an.

2.1 Caractéristiques chez l'élève TSA éduqué en classe inclusive

L'enseignante décrit les caractéristiques associées au TSA chez deux jeunes garçons intégrés dans des classes de maternelle. Il est important de mentionner qu'elle a vécu des expériences d'enseignement avec différents enfants qui présentaient le TSA. Cependant, pour cette analyse, des exemples axés sur ces deux cas d'élèves TSA seront mis en évidence par Martine lors de notre entretien. L'enseignante explique que ces enfants ont reçu leur diagnostic juste après leur sortie de la maternelle, compte tenu de la longue procédure pour obtenir ce diagnostic. Selon Martine, les parents ont été avertis lorsqu'elle a noté les difficultés et les comportements atypiques de leur enfant en classe, afin qu'ils demandent l'aide de spécialistes. En ce qui concerne ces difficultés, nous discuterons dans le tableau 3 des indications de compétences et des limites observées dans le développement de ces deux élèves TSA, à la lumière des propos de Martine. Ils seront appelés élèves TSA **A** et **B**.

Tableau 3

Forces et limites chez l'élève TSA selon la perception de Martine

		<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan de l'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> - démontre de l'intérêt pour les activités liées aux arts (dessins, théâtre) • Sur le plan cognitif <ul style="list-style-type: none"> - présente une excellente mémoire
--	--	---

FORCES	Élève TSA A (Garçon)	<ul style="list-style-type: none"> - démontre une bonne capacité d'imagination (activités de théâtre) • Sur le plan de la communication <ul style="list-style-type: none"> - exprime ses idées oralement à sa façon • Sur le plan comportemental <ul style="list-style-type: none"> - dit toujours la vérité, est très honnête - veut aider à sa façon - suit une routine structurée • Sur le plan social <ul style="list-style-type: none"> - est capable de s'attacher à une personne - accepte d'être aidé par son ami
	Élève TSA B (Garçon)	<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan de l'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> - démontre un intérêt à écouter les explications données en classe - met en pratique les règles établies en classe • Sur le plan cognitif <ul style="list-style-type: none"> - présente une bonne mémoire - démontre une bonne capacité créative - a une bonne concentration • Sur le plan comportemental <ul style="list-style-type: none"> - est capable de regarder dans les yeux - démontre des gestes d'honnêteté • Sur le plan social <ul style="list-style-type: none"> - est capable avec le temps de créer un lien avec une personne à sa façon

LIMITES	Élève TSA A (Garçon)	<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan de l'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> - raconter une histoire est un grand défi • Sur le plan cognitif <ul style="list-style-type: none"> - raconte des histoires, mais sans une séquence logique - manque de créativité et d'imagination • Sur le plan de la communication <ul style="list-style-type: none"> - présente des difficultés langagières • Sur le plan comportemental <ul style="list-style-type: none"> - a une tendance à faire des crises (hurler, pleurer, etc.) - difficulté à accepter lorsque sa tâche n'est pas conclue - a une tendance à dessiner plusieurs fois le même dessin - présente forte résistance aux changements - démontre rigidité pour les règles • Sur le plan social <ul style="list-style-type: none"> - présente des limitations pour interagir avec les autres • Sur le plan sensoriel <ul style="list-style-type: none"> - n'a pas de tolérance aux bruits - ne veut pas être touché
		<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan de l'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> - les inférences et les nuances sont un grand défi pour lui à comprendre - a du mal à interpréter l'humour dans les phrases • Sur le plan cognitif

	Élève TSA B (Garçon)	<ul style="list-style-type: none"> - présente une perception limitée de la réalité des faits - a un retard lié à la pensée critique <ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan comportemental <ul style="list-style-type: none"> - peut avoir une fixation sur certaines situations ou objets - a tendance à pleurer en silence face à des situations stressantes - toute présence de mouvement et d'agitation dans la salle de classe le dérange facilement • Sur le plan social <ul style="list-style-type: none"> - a des limites à interagir et jouer avec les autres enfants - présente des difficultés à comprendre les codes sociaux - évite la proximité avec les autres enfants
--	--------------------------------	--

Sur le plan de l'apprentissage, les deux garçons TSA sont des élèves qui présentent de l'intérêt à apprendre. L'élève TSA **A** démontre des compétences liées aux activités de dessin. Cependant, c'est un grand défi pour lui de raconter une histoire clairement, et qui présente de la cohérence et de la logique. Quant à l'élève B, son défi correspond au manque de compréhension des inférences, des nuances et des blagues. Toutefois, il apprend facilement les consignes de l'enseignante et les règles de la classe. **Sur le plan cognitif**, l'élève TSA **B** éprouve des difficultés à exprimer une pensée critique, ainsi qu'à avoir une perception juste de la réalité des faits qui l'entourent. Ce dernier a une capacité créative et une bonne concentration qui favorise ses apprentissages, ainsi qu'une excellente mémoire. Cette capacité est aussi perçue chez l'élève TSA **A**. Selon Martine, c'est un enfant qui a une grande capacité d'imagination pour les activités théâtrales.

Sur le plan de la communication, l'enseignante indique que l'élève TSA **A** présente des problèmes langagiers, mais en dépit de ces difficultés, il exprime ses idées à sa manière. L'élève TSA **B**, quant à lui, ne présente pas de restrictions marquées au niveau de la communication. En ce qui a trait au **plan comportemental**, Martine souligne deux aspects de qualité présents dans l'attitude de ces deux élèves envers les autres, soit la vérité et l'honnêteté. À ce propos, l'enseignante explique que, par exemple, s'il y a un conflit ou un problème en classe, elle est capable de connaître les détails de la situation en leur demandant les faits et la vérité. En effet, « ils disent les choses telles quelles. Ils veulent vraiment aider à leur façon », signale-t-elle. Par ailleurs, ce sont des enfants qui montrent une forte résistance aux changements; une rigidité face aux règles; une fixation sur certains objets et/ou événements; des comportements parfois inadéquats. L'enseignante ajoute que l'élève TSA **A** a des difficultés à accepter de ne pas bien terminer une tâche, tandis que l'élève TSA **B** démontre des difficultés à composer avec les mouvements et les agitations dans la classe. Ce sont des éléments qui peuvent déranger facilement ces deux élèves et provoquer des crises. De plus, ils ont tendance à ne pas regarder dans les yeux, mais l'élève TSA **B** est tout de même capable de le faire, indique-t-elle.

Sur le plan social, ces deux élèves ont la capacité de créer un lien avec une personne au fil du temps à leur manière. Cependant l'élève TSA **A** éprouve des limites pour développer la compétence d'interaction avec ses pairs. Dans cette même perspective, l'élève TSA **B** peut éviter la proximité d'autres enfants, il a des difficultés à comprendre les codes sociaux et les jeux interactifs. L'élève TSA **A** démontre plus de sensibilité au toucher et au bruit, tandis que l'élève TSA **B** n'a pas de grands problèmes **sur le plan sensoriel**.

En résumé, l'enseignante constate que ces élèves présentent des différences importantes dans leurs caractéristiques individuelles. Toutefois, ils démontrent tous les deux une bonne capacité à développer des compétences cognitives. Par contre, les compétences sociales restent encore à être améliorées, et ils ont tous deux des difficultés associées aux comportements atypiques.

2.2 Pratiques différenciées auprès de l'élève TSA

Dans cette section, les pratiques différenciées intégrées dans le contexte de la maternelle seront présentées à l'égard des aspects associés chez l'élève TSA, selon la perception de l'enseignante.

2.2.1 Structures organisationnelles de la classe à l'intention de l'élève TSA

D'après l'enseignante, il y a peu de différenciation des structures organisationnelles en contexte de classe maternelle. Au cours de l'année, des structures sont mises en œuvre auprès d'élèves TSA afin de les aider à s'adapter au milieu scolaire.

Le travail en duo chez les élèves est une stratégie organisationnelle privilégiée par l'enseignante. D'abord, elle observe quels enfants présentent plus d'affinités avec l'élève TSA pour faire des activités ensemble. Les attentes de Martine dans cette stratégie sont que ses élèves soient heureux de travailler ensemble. En effet, les activités de travail en duo fonctionnent bien pour les deux élèves TSA, étant donné qu'ils sont capables de recevoir de l'aide et d'établir un lien avec un autre enfant à leur manière. En nommant un exemple relatif à cette stratégie,

l'enseignante exprime que « c'était vraiment un excellent duo qui a commencé à la maternelle juste naturellement ».

Toujours selon Martine, les élèves TSA demandent plus de temps pour apprendre les règles d'organisation établies dans la classe. Par exemple, l'enseignante mentionne que « s'asseoir à la table avec deux autres enfants, c'est difficile » pour ces élèves. De plus, l'enseignante déclare qu'elle doit éviter les changements dans la classe, car ils peuvent être dérangés par le manque de routine. Une autre observation citée par l'enseignante correspond au placement de ces élèves dans la classe, ils sont généralement assis devant afin d'être plus proches d'elle.

En bref, l'enseignante essaie d'adapter les structures organisationnelles, mais sans changements majeurs dans l'environnement de la classe. Certaines stratégies sont appliquées à l'intention des élèves TSA en classe, afin de contribuer au développement de l'empathie et de la coopération entre les enfants.

2.2.2 Processus d'enseignement-apprentissage à l'intention de l'élève TSA

Pour Martine, le processus d'enseignement-apprentissage à l'intention de ses élèves TSA varie en fonction de leurs difficultés liées aux caractéristiques spécifiques du TSA. Dans cette perspective, les stratégies d'enseignement doivent être en lien avec le profil de ces élèves. Ainsi, elle utilise divers outils et approches d'interaction en classe afin de favoriser la participation et l'apprentissage de ces élèves.

Dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignante utilise particulièrement les activités d'enrichissement axées sur ses élèves. Par exemple, des ateliers de théâtre, des périodes de dessins et de bricolages sont souvent organisés avec les élèves pour leur permettre de développer diverses compétences, telles que l'imagination, la collaboration, l'interaction sociale, etc. De plus, des outils sont offerts aux élèves TSA lors des activités de lecture en groupe, par exemple, une chaise berçante et un animal avec des petits pois dedans pour aider l'élève TSA **B** à demeurer calme et mieux participer. Selon l'enseignante, « ça le sécurisait, on dirait pour l'agitation qu'il n'était pas capable de gérer lui-même ». Pour l'élève TSA **A**, Martine mentionne avoir acheté des outils, à savoir des écouteurs et des bouchons d'oreilles, en considérant le fait qu'il était très sensible au bruit.

En résumé, l'enseignante applique des activités ludiques dans son processus d'enseignement-apprentissage. De plus, Martine tente de s'équiper durant ce processus afin de faciliter la participation des élèves TSA aux activités transmises en classe.

2.2.3 Contenus d'apprentissage à l'intention de l'élève TSA

Tout d'abord, les contenus d'apprentissage en classe de maternelle présentent différentes thématiques liées aux compétences à développer chez les enfants avant de débiter la scolarisation au primaire. À ce propos, Martine précise :

l'intention de la maternelle, ce n'est pas la scolarisation, c'est l'interaction;
apprendre à parler; apprendre à communiquer; d'accepter l'autre; attendre son
tour; pour vivre les règlements de l'école; lever la main quand on veut parler;

écouter quand l'autre nous parle; pour que tu puisses résumer ce qu'il a dit. Il y a plein d'affaires qu'on travaille à la maternelle, qu'on ne travaille plus après.

L'enseignante peut travailler ces compétences à travers une variété de situations et d'activités effectuées en classe; par exemple, les jeux interactifs, les dessins, les bricolages, les livres ludiques, les ateliers de lecture et de théâtre, etc. L'enseignante ajoute d'autres contenus d'apprentissage enseignés à la maternelle, par exemple, « s'habiller tout seul, s'occuper tout seul, arriver à attendre dans la classe, s'autoréguler pour ne pas jouer dans le corridor quand moi j'étais dans la classe ou quelque chose ». Ce sont des exemples de contenus d'apprentissage travaillés en classe pour développer les compétences essentielles aux élèves avant de débiter la scolarisation au primaire.

Dans différentes situations pédagogiques en classe, Martine présente des enseignements sur le plan social et comportemental à tous ses élèves. Par exemple, lors de thématiques au niveau social, elle souligne la thématique de la différence. À cet égard, une brève histoire sera racontée aux élèves.

Je racontais que dans une maison, on a des ampoules qui sont de différentes grandeurs. Les très petites ampoules, ça donne un peu de lumière, tu ne peux pas vraiment lire avec de petites ampoules. Mais il y a de très grandes ampoules très brillantes et qui font mal aux yeux. Donc dans une classe, tu as de petites ampoules que pour certaines choses ils ont besoin d'aide et il y en a d'autres qui ont de grandes ampoules qu'il faut calmer un peu.

Ces explications servent à aider les élèves à mieux comprendre le contexte de leur classe où il y a des élèves HDAA, y compris des élèves TSA. L'enseignante souligne : « il fallait que je travaille beaucoup avec les enfants d'accepter la différence ». Cela permet aux élèves typiques d'être plus flexibles avec leurs pairs ayant un TSA, sachant, par exemple, que lorsque les élèves TSA ne répondent pas bien à certaines règles comportementales ou à diverses situations d'interaction, c'est à cause de leur différence. De plus, Martine intègre d'autres concepts importants, tels que la compassion, l'empathie et la patience. Ce sont des aspects comportementaux et sociaux renforcés dans le contenu d'apprentissage en classe de maternelle, aspects que les élèves TSA ont particulièrement besoin de développer.

Force est de constater que, dans le contexte de la maternelle, le contenu d'apprentissage concerne le développement de compétences centrées sur la socialisation et l'autonomie des enfants. En ce sens, l'enseignante fait preuve de souplesse dans ses pratiques pédagogiques afin d'apporter une aide particulière aux élèves TSA, chez qui cette compétence est plus difficile à développer.

2.2.4 Productions de l'élève TSA

Comme mentionné antérieurement, les productions demandées par Martine à ses élèves TSA, en général, consistent en des activités de bricolage, de dessins, de jeux ludiques, de pièces de théâtre, ainsi que la narration d'histoires (moments de lecture en groupe).

L'enseignante allègue que, pour certaines productions, elle doit avoir des stratégies flexibles, notamment pour l'activité de journal d'écriture proposée en classe.

J'avais une activité qui était un journal d'écriture, où est-ce que l'enfant dessinait quelque chose qu'il voulait raconter, ça pouvait être une nouvelle, quelque chose qu'il avait fait en fin de semaine ou ce qu'il voulait et il fallait qu'il écrive en dessous, en langage inventé. Là où est-ce qu'il était rendu sur son dessin, après, il venait me le dire c'est quoi, et moi, j'écrivais en dessous. Au fur et à mesure, on était capable de lire ce qu'il écrivait.

À ce titre, Martine explique que pour l'élève TSA A cette production peut avoir des adaptations mineures, car il présente parfois des difficultés à le faire lui-même. Elle indique : « si je lui enlève la tâche et je lui dis 'ce n'est pas grave que tu ne le fasses pas'. Il n'accepte pas! Il n'était pas capable de la faire ni de commencer ». Face à cette situation, Martine a trouvé une solution en plaçant l'autre enfant à côté de lui pour l'aider dans cette tâche; enfin, il a été en mesure de la compléter.

D'autre part, ce même élève « était capable d'avoir de l'imagination quand il faisait du théâtre, à un moment donné, il était vraiment bon. Il s'est extériorisé en étant un autre personnage. [...] Il embarquait, il trouvait ça tellement plaisant ». Par conséquent, les activités théâtrales ont permis à l'enseignante de travailler sur les compétences à développer chez l'élève TSA A dans d'autres tâches.

En résumé, l'enseignante comprend les défis auxquels son élève TSA est confronté, c'est pourquoi elle sera flexible dans l'accomplissement des tâches, en encourageant la collaboration avec d'autres élèves.

2.3 Niveaux de différenciation pédagogique mis en évidence en classe inclusive

À la maternelle, les niveaux de différenciation pédagogique, soit la flexibilité, l'adaptation et la modification, ne sont pas tous appliqués auprès des enfants TSA. À cet égard, Martine met en pratique des stratégies d'enseignement considérées flexibles pour aider ses élèves TSA à mieux fonctionner au sein de la classe.

Tout d'abord, il importe de souligner que les élèves TSA de Martine n'ont pas reçu leur diagnostic à la maternelle, mais pendant leur parcours primaire. « Je voyais que les enfants étaient souvent diagnostiqués à la quatrième année », explique-t-elle. Alors, ils n'avaient pas de plan d'intervention ni du soutien à la maternelle. Dans cette perspective, les niveaux de la différenciation pédagogique en classe de maternelle restent au niveau de la flexibilité pédagogique, selon les observations de Martine.

En ce qui concerne le niveau associé à la modification, l'enseignante explique : « Je n'ai pas changé des structures ou des processus, parce que je voyais aussi que j'avais 19 autres enfants ». Par ailleurs, elle ajoute qu'il est important de mettre en place des pratiques différenciées pour les élèves TSA « même si le contexte de la maternelle est toujours difficile ». À ce propos, l'enseignante présente une posture positive, en exprimant également : « Je suis très intuitive, créative, imaginative, en plus, j'ai inventé plein de choses pour les aider à vivre ça ».

Pour l'adaptation, nous avons déjà mentionné que Martine proposait certains outils pour aider ses élèves TSA à mieux fonctionner pendant les activités et les apprentissages, par exemple, une chaise, des écouteurs, etc. En termes de flexibilité, nous pouvons indiquer que

l'enseignante travaille de manière flexible auprès des élèves TSA la plupart du temps en classe. Par exemple, elle utilise beaucoup la stratégie du travail coopératif entre les enfants. Cela aide l'élève TSA dans les tâches qui présentent plus de difficultés à effectuer. L'aspect de la souplesse est souligné dans les propos suivants : « j'aime beaucoup que les enfants fassent beaucoup d'expériences alors je ne mets pas trop de règlements, mais je mets des limites de sécurité », déclare-t-elle.

En résumé, nous constatons que les pratiques différenciées en classe maternelle sont centrées sur la flexibilité, selon l'ensemble des propos de Martine.

2.4 Besoins perçus par l'enseignante dans le contexte de pratiques différenciées pour l'élève TSA

Dans le contexte de pratiques différenciées pour l'élève TSA en classe de maternelle, Martine expose certains besoins identifiés au cours de sa carrière. Selon sa perception, ce sont des besoins variés et fondamentaux.

Martine a eu une trentaine d'élèves qui présentaient des caractéristiques associées aux TSA. Dans le cadre de son expérience, elle soulève **le besoin d'un diagnostic précoce du TSA** pour les élèves de maternelle. Selon l'enseignante, le diagnostic du TSA était souvent posé après la maternelle. À ce propos, elle souligne : « j'ai quasiment eu chaque année un enfant autiste. Donc fallait que j'apprenne sur le tas, et qui n'était pas diagnostiqué toujours, mais plus tard ». D'après l'enseignante, lorsque l'élève n'est pas diagnostiqué à la maternelle, il ne peut pas être accompagné et soutenu par un technicien en éducation spécialisée en classe. Par conséquent, il

est important d'obtenir ce diagnostic précocement afin qu'il bénéficie des services offerts par le gouvernement.

Au cours de l'entrevue, Martine souligne **le besoin de ressources humaines** pour l'aider avec les élèves TSA, particulièrement dans les structures organisationnelles en classe et dans les processus d'enseignement-apprentissage. Ce besoin a été soulevé dans différents propos de l'enseignante. Par exemple, « [...] j'espérais que quelqu'un allait m'aider et aider les enfants, mais il n'y a rien qui s'est passé, c'était très difficile », de plus, « moi, j'avais des questions toujours, un million de questions, mais personne que je pouvais appeler ». Les autres exemples renforcent également ce besoin : « j'ai eu des enfants avec de grosses difficultés et j'étais toute seule » et « je n'avais pas quelqu'un pour les accompagner ». Dans cette même perspective, elle rapporte qu'elle était « toujours seule avec vingt enfants, soit cinq et six avec des problématiques et un enfant TSA ». En effet, Martine identifie particulièrement les **besoins de soutien et d'accompagnement** comme essentiels pour y répondre, soulignant que « le soutien est un besoin, surtout au début ». De plus, elle met en évidence le fait que « quand tu as de l'aide, quand tu as deux paires de mains et deux têtes, ça change tout ». À son avis, elle se retrouve dans un contexte sans aide spécifique pour la soutenir avec ces élèves TSA qui ont des besoins particuliers.

Pour être mieux équipée en classe, Martine remarque le **besoin de connaissances et de formation** sur les TSA. Dans les premiers moments où elle a reçu des élèves TSA dans sa classe, elle affirme ce qui suit: « je ne savais pas quoi faire ». Dans ce contexte, elle a cherché des moyens d'en savoir plus sur le TSA. Concrètement, elle a lu et participé à des formations sur ce

sujet, afin de mieux comprendre ses élèves TSA puis mettre en place des pratiques différenciées pour eux. C'est donc grâce à ses recherches et à sa formation qu'elle a pu intégrer des stratégies d'enseignement et des outils pour les élèves TSA. L'autre besoin identifié dans le discours de l'enseignante correspond à des **ressources matérielles** pour améliorer l'adaptation de ces élèves en classe. Elle précise elle-même avoir acheté plusieurs objets (jouets, écouteurs, etc.) afin de permettre à ces élèves de participer dans différentes activités de groupe et de réduire certains problèmes sensoriels.

D'après Martine, elle avait également **besoin de plus de temps** pour mieux intervenir auprès d'un élève TSA en particulier, qui présentait souvent des problèmes de comportements atypiques en classe. À ce titre, elle explique : « j'ai essayé de travailler avec lui, mais je n'étais pas toujours libre ». Ce défi du manque de disponibilité, à son avis, était lié aux moments où elle était occupée avec les autres enfants et devait gérer simultanément les problèmes comportementaux de son élève TSA. De plus, elle souligne :

C'était dur de régler des choses, alors j'ai trouvé ça dur d'être toute seule. J'aurais eu besoin de quelqu'un avec moi pour ces moments-là, parce que c'était dur pour l'enfant. Puis moi ça me faisait beaucoup de peine, puis je n'arrivais pas à régler le problème. Puis je n'arrivais pas à poser la question à quelqu'un, puis je n'arrivais pas à tout s'occuper de ça, parce que ça me faisait trop de choses à m'occuper.

En effet, ces observations démontrent les défis rencontrés par l'enseignante dans le contexte où elle n'avait pas le soutien nécessaire pour répondre aux besoins de l'élève TSA. L'autre aspect souligné par Martine est le fait qu'il serait pertinent d'avoir « plus de temps, soit

une période libre pour s'occuper du dossier de l'enfant TSA », car elle a eu des difficultés à apprendre à travailler avec lui, seule, sans avoir de temps supplémentaire.

En bref, la plupart des commentaires soulignés par l'enseignante exposent le manque de ressources humaines, soit de soutien et d'accompagnement en classe maternelle auprès d'élèves TSA. Également, le besoin de ressources matérielles pour ces élèves a été noté. De plus, le besoin d'un diagnostic précoce a été indiqué, ainsi que le manque de temps disponible pour mieux gérer les problèmes de comportement et le dossier de cet élève. Enfin, les besoins liés aux connaissances et à la formation sur le TSA ont été satisfaits par la propre recherche de l'enseignante tout au long de ses expériences d'enseignement avec des élèves TSA.

3. CAS 02 : ANNIE, ENSEIGNANTE AU PRIMAIRE

Annie est enseignante dans une classe au primaire. Elle a obtenu son baccalauréat en Enseignement primaire au préscolaire et a effectué une maîtrise en éducation. Elle enseigne depuis 16 ans aux élèves de la deuxième à la quatrième année. Au cours de ces années, elle a reçu plusieurs élèves dans sa classe présentant différents types de difficultés (troubles liés à la communication, au langage, au niveau réceptif et expressif), dont deux garçons avec un TSA. Elle les a accueillis pour la première fois cette année.

3.1 Caractéristiques chez l'élève TSA éduqué en classe inclusive

Les caractéristiques liées aux TSA qui ont été soulignées par Annie seront indiquées dans le tableau 4. Ce sont des particularités identifiées chez ses deux élèves présentant un TSA

éduqués en classe inclusive. Leurs forces et leurs limites seront présentées selon la perception de cette enseignante.

Tableau 4

Forces et limites chez l'élève TSA selon la perception d'Annie

FORCES	Élève TSA C (Garçon)	<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan de l'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> - répond bien aux demandes mathématiques et à la résolution de problèmes. • Sur le plan de la communication <ul style="list-style-type: none"> - est capable de s'exprimer bien - est capable de faire des demandes à l'enseignante • Sur le plan comportemental <ul style="list-style-type: none"> - répond bien à une routine structurée - est capable de nommer son anxiété et quelques difficultés • Sur le plan social <ul style="list-style-type: none"> - comprend les problèmes sociaux à sa façon
	Élève TSA D (Garçon)	<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan de la communication <ul style="list-style-type: none"> - est capable de s'exprimer bien • Sur le plan comportemental <ul style="list-style-type: none"> - répond bien à une routine structurée - est capable d'attendre - est capable d'être autonome
		<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan de l'apprentissage <p>Présente des difficultés liées à :</p>

LIMITES	Élève TSA C (Garçon)	<ul style="list-style-type: none"> - l'orthographe - l'écriture de mots (dictée) - la lecture <p>Sur le plan comportemental</p> <ul style="list-style-type: none"> - démontre des difficultés à accepter de commettre des erreurs - présente une faible tolérance à la frustration - démontre de la difficulté à accepter de l'aide des autres - fait preuve d'une rigidité excessive - présente des comportements inappropriés ou atypiques (agitation; bruits excessifs; etc.) - manque d'autonomie <p>Sur le plan social</p> <ul style="list-style-type: none"> - manque d'empathie - manque d'interaction - difficultés de comprendre les expressions corporelles <p>Sur le plan sensoriel</p> <ul style="list-style-type: none"> - démontre de la sensibilité aux bruits excessifs
	Élève TSA D (Garçon)	<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan de l'apprentissage <p>Présente des difficultés liées à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'écriture (former des phrases, faire des dictées) - la lecture - la conscience phonologique (sons, fusions graphiques, mots) <ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan cognitif <p>Présente des limitations à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - saisir l'information - faire des associations - retenir l'orthographe et l'usage des mots <ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan comportemental <ul style="list-style-type: none"> - présente des comportements inappropriés ou atypiques (faire des bruits de bouche; bruits excessifs; crier; etc.)

		<ul style="list-style-type: none"> - présente des difficultés pour changer de routine <ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan social <p>Démontre des difficultés à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître les émotions des autres - présenter de l'empathie - comprendre les codes sociaux
--	--	---

Comme indiqué dans le tableau 4, les deux élèves présentent des degrés de sévérité du TSA différents à certains égards. L'enseignante décrit ses deux élèves TSA en exposant leurs forces et leurs limites sur le plan académique, social, ainsi que comportemental. **Sur le plan de l'apprentissage**, l'élève TSA **C** démontre une bonne capacité pour apprendre les concepts mathématiques et les résolutions de problèmes, tandis que l'élève TSA **D** éprouve des difficultés majeures pour développer ces compétences. **Sur le plan cognitif**, ce dernier présente des difficultés à saisir l'information et à faire des associations lors des activités en classe. Les deux élèves TSA présentent des difficultés liées à l'écriture et à la lecture. Le manque de compréhension lié aux sons orthographiques et à l'usage des mots est identifié chez l'élève TSA **D**. Celui-ci présente un retard langagier, de plus, le français n'est pas sa langue maternelle. Dans cette perspective, « ses difficultés, c'est plutôt au niveau de la conscience phonologique [capacité à percevoir que la langue se décompose en unités sonores; syllabes, phonèmes et rimes]. Il ne reconnaît pas les fusions graphiques, les difficultés orthographiques non plus ». Ce même élève est de niveau troisième année primaire, mais à l'âge d'être en cinquième année. Il est donc académiquement en retard.

Sur le plan de la communication, les deux élèves en question sont capables de bien s'exprimer, malgré leurs difficultés au niveau de l'apprentissage. L'élève TSA C est capable d'exprimer son besoin dans certaines activités en classe. Par exemple, il va signaler ses émotions et ses impressions : « ça me rend anxieux, la dictée. Tu vas trop vite. Je ne me sens pas bon. Je ne me sens pas compétent ». **Sur le plan comportemental**, l'enseignante a indiqué que les deux élèves TSA répondent bien aux routines structurées. Cependant, s'il y a un changement dans leurs routines sans préavis, ils feront preuve d'un comportement inapproprié (crier, pleurer et faire des bruits excessifs). Ils se comportent de manière assez rigide. L'élève TSA C a tendance à mal réagir à des situations qui entraînent des erreurs et des sentiments de frustration. L'élève TSA D est capable d'être autonome en classe. Par exemple, lorsque l'enseignante est occupée, il comprend qu'il doit attendre sans la déranger. À ce propos, Annie explique : « s'il voit que je suis occupée, il va repousser son temps d'attente et il va faire autre chose en attendant. Il s'occupe en allant lire ». En revanche, l'élève TSA C doit encore développer davantage cette compétence d'autonomie. **Sur le plan social**, les deux élèves TSA semblent éprouver les mêmes défis à comprendre les signes et les codes sociaux. L'élève TSA C peut présenter une certaine compréhension des problèmes sociaux, à sa manière. En général, les deux élèves ont de la difficulté à interagir socialement et à être empathiques envers les pairs (soit se mettre à la place de l'autre). Les problèmes **sur le plan sensoriel** sont plus évidents chez l'élève TSA C. « Il sera dérangé par des bruits excessifs. Par exemple, un crayon qui tombe va le déranger ». En effet, Annie exprime qu'ils sont complètement différents : « j'ai la preuve dans la classe qu'ils sont en fait très différents les deux ». D'un autre côté, ces deux élèves ont une particularité similaire : le besoin d'une routine structurée pour bien fonctionner en classe.

En résumé, Annie démontre des connaissances liées aux caractéristiques particulières du TSA, soit les problèmes sur le plan de l'apprentissage, comportemental, cognitif, social et sensoriel. En ce sens, elle remarque les forces et les limites de ces deux élèves TSA, abordant certaines différences et similitudes dans les défis auxquels ils sont confrontés en classe.

3.2 Pratiques différenciées auprès d'élèves TSA

Dans cette section, les pratiques pédagogiques décrites par Annie correspondront aux pratiques différenciées mises en place pour tous les élèves, y compris les élèves TSA. Ainsi, les quatre composantes issues de cette pratique inclusive seront abordées ci-dessous.

3.2.1 Structures organisationnelles de la classe à l'intention de l'élève TSA

Dans la classe inclusive au primaire, l'enseignante s'organise pour établir une routine très structurée pour tous ses élèves. Cela permet aux élèves TSA de bien fonctionner en classe. En effet, au cours de l'entrevue, Annie déclare :

J'ai le souci dès le départ d'organiser la classe dans une routine très structurée.

Alors, il y a une routine vraiment définie. Elle est écrite pour chacun. Au début de l'année, on a même fait des routines plus personnalisées au niveau de l'habillage et du déshabillage. Qu'est-ce qu'on doit avoir dans le pupitre....on a pris des photos de qu'est-ce qui doit se retrouver, qu'est-ce qui doit être dans le casier. C'est quoi les séquences pour l'habillage et le déshabillage. C'est quoi les séquences quand tu arrives dans la classe le matin, défaire ton sac. Les routines sont bien mises en place aujourd'hui.

Ce sont des structures organisationnelles établies par l'enseignante qui semblent diminuer les problèmes de comportement et d'anxiété chez les élèves TSA dans la classe. Lorsqu'ils comprennent et suivent les routines personnalisées, ils semblent être plus productifs dans leur journée en classe. L'enseignante utilise également « les aide-mémoires dans leur casier et dans leur bureau » pour les sécuriser. Ces outils mis en place les aident au niveau de la structure. Annie explique qu'elle veille à informer ses élèves TSA à l'avance, dès qu'il y a des changements liés à ces routines préétablies en classe, car elle comprend qu'ils peuvent se désorganiser en réaction aux changements. C'est-à-dire qu'un petit changement dans leur routine quotidienne peut souvent être la cause de leur détresse en classe.

À propos de l'organisation du temps accordé à l'élève TSA, Annie indique qu'elle lui permet un temps de pause plus souvent en classe, « il peut se retirer, il peut prendre une gorgée d'eau ou faire d'autres choses », de plus, il n'y a pas de tâche à faire « qui dure 45 minutes, à part, peut-être des évaluations, mais on essaie de commencer une tâche, et après, on a une petite pause pour avoir la collation ». Dans ce même ordre d'idées, l'enseignante souligne : « je vais installer les élèves, puis ensuite, je vais prendre un peu de temps avec lui pour lui expliquer une tâche à part, mais qui est déjà rendue dans sa zone proximale de développement ». En ce sens, elle essaie d'utiliser différentes stratégies liées aux structures organisationnelles, ainsi qu'au processus d'enseignement-apprentissage qui soutient l'élève concerné.

3.2.2 Processus d'enseignement-apprentissage à l'intention de l'élève TSA

Au sein de sa classe, Annie fait preuve de la flexibilité dans les activités proposées en utilisant une variété de gestuels au cours de l'enseignement. Cela a pour but de favoriser leur

compréhension. Elle considère que ses élèves TSA « ont besoin de remodeler les choses ». Dans ce contexte, Annie utilise souvent l'enseignement explicite¹⁵ comme une stratégie dans le processus d'enseignement-apprentissage pour ses élèves. À ce propos, lors des activités, elle va « leur montrer quoi faire, ensuite il y aura toujours un petit enseignement, qui se fera ensemble ou en duo pour voir ce que l'autre comprend, pour ensuite le laisser faire quelque chose seul ». Lorsque les élèves TSA démontrent des difficultés dans ce processus d'enseignement-apprentissage, des moments plus individualisés leur seront accordés.

Des pratiques différenciées par rapport au processus d'enseignement-apprentissage sont réalisées en fonction du profil de l'élève TSA, qui a généralement besoin « d'une explication supplémentaire [...], d'une proximité pour remodeler plus individuellement les choses ». En ce sens, Annie déclare qu'un de ses élèves TSA a moins d'autonomie dans le processus d'enseignement-apprentissage, c'est pourquoi elle modifie toute la tâche pour lui. Ainsi, elle explique que l'activité changera complètement, par exemple, « si les élèves écrivent des histoires [...], je vais lui donner une image, et il va créer des mots ». Donc, les tâches seront proposées selon le niveau de difficulté et de développement de son élève TSA.

3.2.3 Contenus d'apprentissage à l'intention de l'élève TSA

D'après Annie, le contenu d'enseignement-apprentissage pour les élèves TSA est généralement présenté de la même manière qu'il est enseigné aux autres élèves. Elle souligne cependant que, pour l'élève TSA **D**, il est nécessaire de faire des adaptations à ce sujet,

¹⁵ Il s'agit d'une méthode d'enseignement qui consiste à présenter des étapes séquentielles (modelage, pratique dirigée et pratique autonome) aux élèves de manière structurée afin qu'ils comprennent la leçon.

considérant qu'il présente un niveau de première année. À ce propos, elle indique que pour cet élève « c'est tout à part, j'ai même acheté des cahiers de 1^{re} année pour qu'il fasse l'écriture, la lecture et le dépistage de mathématiques. Cela lui permet d'avoir une séquence d'apprentissage et de voir son évolution ». Dans cette optique, l'enseignante différencie le contenu d'apprentissage selon les capacités cognitives¹⁶ de l'élève TSA, en tenant compte de la zone proximale de développement de l'élève. Elle considère l'élève TSA **C** capable d'apprendre le contenu enseigné comme les autres enfants. Dès que ces élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage ou d'autres problèmes plus spécifiques, ils peuvent avoir « des supports avec l'orthopédagogue » pour les accompagner, explique-t-elle.

3.2.4 Productions de l'élève TSA

Concernant les productions des élèves TSA, l'enseignante précise que, dans certains cas, une adaptation sera faite. Par exemple, pour l'élève TSA **D**, « il faut absolument réajuster. Il ne fera pas nécessairement des phrases, des dictées. Il va avoir peut-être une dictée personnalisée à lui, ayant juste des mots ». Dans la mesure du possible, il progressera dans les objectifs fixés par l'enseignante, en fonction de sa capacité de production. Les pratiques différenciées seront réalisées auprès de cet élève principalement dans les activités liées à l'écriture et à la lecture. Annie exemplifie sa pratique face aux défis vécus par cet élève:

Je vais m'enregistrer sur l'*iPod*. Quand on fait la dictée, l'élève, au lieu d'écouter
et d'être anxieux pour ne pas suivre le rythme, il écoute ma voix et il peut arrêter

¹⁶ Rappelons que cette capacité consiste en un processus d'acquisition de connaissances qui se fait à travers des compétences essentielles pour l'autonomie d'une personne, à savoir: raisonnement, mémoire, langage, association, perception, attention, mémoire, jugement et imagination. Dans la plupart de cas, ces aspects liés à la cognition peuvent être compromis dans le développement d'un enfant TSA.

et après, il écrit des mots. Au début, on faisait des phrases, mais c'était trop difficile pour lui, donc on a choisi juste de faire des mots de la semaine. [...] je vais commencer avec des mots, puis j'ajoute des groupes de mots. Je ne vais pas juste dire *pomme*, mais plutôt *la bonne pomme*. Je peux mettre même au pluriel pour qu'il puisse travailler ses stratégies. Maintenant, l'élève est content, il a le contrôle de la tâche, il peut arrêter l'*iPod* et il peut continuer, il peut le réécouter, il n'est pas stressé.

L'outil technologique (*iPod*) utilisé en classe aide l'élève TSA **D** à effectuer l'activité d'écriture. L'enseignante adapte la dictée pour lui permettre de développer sa connaissance des mots en français. Il exécute la tâche à son propre rythme, lui permettant ainsi d'atteindre l'objectif visé. Annie rapporte également que lorsque la tâche devient plus complexe pour les élèves TSA, l'ordinateur est parfois utilisé pour leurs productions. Selon l'enseignante, cet outil est davantage fourni à cet élève afin qu'il puisse créer des phrases. Elle souligne également qu'il est content d'accomplir cette tâche avec ce support.

3.3 Niveaux de différenciation pédagogique mis en évidence en classe inclusive

Annie adopte les niveaux de la différenciation pédagogique, soit la flexibilité, l'adaptation et la modification, en fonction de la capacité de l'apprentissage de chaque élève. Par exemple, l'élève TSA **D** présente des besoins importants pour comprendre les tâches développées en classe, c'est pourquoi elle va modifier et adapter les activités, les évaluations, etc., pour cet élève. « Pour lui, on modifie des choses pour répondre et pour être vraiment dans sa zone à lui [...] on adapte des choses pour que cela soit agréable pour lui », explique-t-elle. Il est

intégré dans une classe de troisième année, mais son niveau d'apprentissage correspond à la première et la deuxième année. À cet égard, l'enseignante établit des objectifs liés à l'enseignement de la première et la deuxième année, pour qu'il puisse progresser à son rythme. Par exemple, lire un livre. C'est un élève qui « ne suit pas du tout le même programme que les autres élèves ». En ce sens, Annie fait appel à diverses stratégies pour pouvoir l'inclure dans la classe.

Concernant l'élève TSA C, les pratiques différenciées mises en place seront en particulier au niveau de la flexibilité. Pour cet élève, elle indique : « on va lui permettre plus de pauses. On va lui permettre d'avoir un temps privilégié pour lui ». Par ailleurs, certains types d'activités liées à l'écriture ou lecture seront modifiés.

Il ne fait pas la dictée normale, on va faire une dictée de mots pour lui. On va accepter quand il va écrire des choses que je vois qu'il soit déjà fatigué à la fin d'une tâche de lecture, par exemple, mais je vais écrire pour lui. Il va lire sa question, mais moi, je vais lui écrire la réponse. Je n'évalue pas sa réponse, mais j'évalue sa compréhension.

En effet, c'est une adaptation dans cette tâche pour répondre au besoin de l'élève TSA C. Bien que ses difficultés se situent au niveau de la lecture et de l'écriture, ces stratégies lui permettent de participer aux activités proposées en classe. De plus, s'il tarde à terminer une tâche, l'enseignante cherchera des moyens pour l'aider face aux difficultés. Par exemple, « s'il y a des découpages à faire, [qui vont] l'empêcher de s'organiser, on va faire pour lui. On va [le] faire un

petit peu avec lui, pour qu'il puisse compléter », souligne-t-elle. Ce sont des stratégies qu'elle utilise permettant à cet élève d'accomplir ses tâches de manière plus agréable.

En bref, l'enseignante s'organise pour être flexible, afin que l'élève puisse réussir en classe, et elle développe des activités adaptées et, si nécessaire, les modifie également. Dans certaines tâches, les élèves TSA peuvent éprouver des difficultés; dans ce cas, l'enseignante ou l'éducatrice spécialisée les accompagne pour terminer la tâche.

3.4 Besoins perçus par l'enseignante dans le contexte de pratiques différenciées pour l'élève TSA

Dans le cadre de pratiques différenciées pour les deux élèves TSA, certains besoins perçus par l'enseignante sont mis en évidence lors de l'entretien. Ses pratiques d'enseignement mises en œuvre visent à répondre aux besoins de ces élèves, principalement sur le plan de l'apprentissage.

Pour Annie, les besoins sont davantage centrés sur les difficultés majeures des élèves TSA à développer **des habiletés sociales**. L'enseignante considère que le travail sur ces difficultés sort de son champ d'expertise et est difficile à travailler dans le cadre de la classe. Dans cette perspective, **le besoin d'un programme** pour l'élève TSA a été suggéré par l'enseignante.

Avoir des programmes pour eux dans l'école pour développer des habiletés sociales. Je trouve que dans la classe, on est là pour l'aider pour tout ça, mais il y

a beaucoup de choses pour apprendre au niveau des habiletés sociales. C'est sûr que ce n'est pas académique.

À ce propos, **le besoin de connaissance** pour mieux travailler les habiletés sociales chez les élèves TSA est notamment souligné. De plus, Annie se questionne : « est-ce qu'ils ont toujours du retard, les élèves TSA ? – je ne sais pas, mais lui (l'élève TSA C), il en a ». En ce sens, l'enseignante comprend qu'il y a encore des informations à comprendre sur les aspects entourant le TSA, étant donné que chaque cas peut présenter des défis différents. À son avis, « aucun élève TSA ne semble pareil. Moi, j'avais fait quelques formations et bien j'ai la preuve dans la classe qu'ils sont, en fait, très différents les deux ». L'enseignante a appris, au fil du temps, plusieurs aspects des caractéristiques du TSA par quelques recherches et formations, car elle avait besoin de mieux connaître le profil de ses élèves TSA. En ce sens, Annie ajoute l'importance de connaître les besoins de chaque élève TSA.

Pour l'élève TSA, il a un besoin qu'on découvre c'est quoi son besoin... qu'on réponde à ses besoins et comment fonctionne cet élève-là... et qu'un autre élève, ça va être complètement différent. Chacun a ses choses. Moi, j'ai eu la chance que ces élèves-là, ils aiment apprendre et qu'ils veulent apprendre.... et qu'il n'y a pas trop de grosses difficultés. Moi, je trouve que le besoin, c'est un besoin de soutien au niveau de comprendre le besoin et de leur donner de bons outils.

À ce titre, **comprendre les besoins de l'élève TSA** est un élément bien souligné par l'enseignante. Celle-ci précise l'éventail de besoins qu'un élève TSA peut avoir en milieu scolaire. Elle cerne également un autre besoin, soit **le besoin de relation enseignant-élève** lié à

ses élèves TSA : « c'est sûr que ces élèves ont besoin de proximité. C'est quelqu'un qui a besoin qu'on soit beaucoup avec eux ». De plus, l'enseignante estime qu'il est pertinent de proposer à ses élèves TSA des outils adaptés à leurs besoins particuliers, compte tenu du fait qu'ils ont des profils bien différents (voir section 2.2). **Le besoin de mieux connaître les outils** adéquats à utiliser avec ces élèves est noté dans le propos suivant : « C'est quoi les bons outils? Bien, on a essayé plein de choses avant de savoir [ceux] qui étaient les bons ».

En contexte d'apprentissage, Annie identifie **le besoin de créer une routine structurée** pour l'élève TSA au sein de la classe. Dans cette perspective, l'enseignante explique qu'elle a travaillé beaucoup pour assurer une structure organisée à ses élèves TSA. « Je pense qu'on a une belle structure, ils ne sont quand même pas si rigides dans la structure » souligne-t-elle. Pour ce faire, elle s'organise pour maintenir une routine structurée pour ces élèves en classe, quand il y a des changements à apporter, elle les prévient à l'avance. De plus, l'enseignante tente d'aider ses élèves TSA en établissant une routine structurée, afin « qu'ils progressent et qu'ils soient heureux dans la classe, ainsi qu'ils puissent vivre des apprentissages ». Donc, le besoin d'une routine est un besoin déjà comblé dans ses pratiques d'intervention.

Le besoin de soutien a également été souligné par l'enseignante comme étant important pour mieux accompagner les élèves TSA en classe. Ainsi, Annie explique que dans son milieu scolaire ces élèves reçoivent de l'aide sporadique de professionnels, c'est-à-dire orthopédagogue, éducatrice spécialisée. À cet égard, « c'est sûr que d'avoir de l'aide sporadique dans la classe pour pouvoir... venir aider et soutenir cet élève-là, c'est aidant. C'est sûr et certain ». De plus, elle considère pertinent l'aide fournie par l'éducatrice spécialisée dans ce processus

d'enseignement-apprentissage à l'intention de l'élève TSA. Ce soutien lui permet d'adapter ses pratiques pédagogiques à ses deux élèves TSA qui sont complètement différents au niveau académique. L'enseignante remarque également qu'il y a encore des défis, malgré ce soutien : « On est rendues bonnes, mais ce n'est pas évident », confirme-t-elle.

En résumé, les besoins mis en évidence par l'enseignante sont pour la plupart centrés sur des aspects déjà répondus à travers ses pratiques pédagogiques et également par ses propres recherches réalisées sur le TSA. D'autre part, les besoins sur le plan des connaissances concernant les outils appropriés et les besoins des élèves TSA restent toujours à approfondir à cause des particularités propres à ces élèves. De plus, elle remarque que pour le développement des habiletés sociales il serait intéressant d'avoir un programme pour travailler ces habiletés chez l'élève TSA. Le besoin de soutien est déjà comblé en classe par l'aide d'une éducatrice spécialisée. Enfin, le besoin d'une relation de qualité enseignant-élève est souligné comme important dans le processus d'enseignement-apprentissage auprès de l'élève TSA.

4. CAS 03 : PIERRE, ENSEIGNANT AU PRIMAIRE

Pierre œuvre depuis 21 ans dans l'enseignement, plus précisément 19 ans au primaire, en troisième année. Il a également enseigné quelques années en secondaire 1. Il a eu sa formation en adaptation scolaire, ainsi qu'un diplôme de maîtrise de recherche en éducation. Il a souligné avoir enseigné à un garçon présentant un diagnostic de TSA.

4.1 Caractéristiques chez l'élève TSA éduqué en classe inclusive

Lors de l'entretien, Pierre a identifié quelques caractéristiques de son élève TSA, auquel il a enseigné pendant deux ans, en cinquième et sixième année du primaire. Dans la description du tableau 5, cet élève sera nommé "élève TSA E", où nous indiquerons différents aspects liés à ses particularités dans le contexte de la classe inclusive. En ce sens, les forces et les défis rencontrés par cet élève seront soulevés selon la perception de l'enseignant.

Tableau 5

Forces et limites chez l'élève TSA selon la perception de Pierre

FORCES	Élève TSA E (Garçon)	<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan de l'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> - présente une forte compréhension des concepts mathématiques et de la résolution de problèmes (raisonner d'application mathématique des conceptions) - Comprend bien l'orthographe, les règles grammaticales et la syntaxe • Sur le plan cognitif <ul style="list-style-type: none"> - présente une excellente mémoire - a une bonne capacité intellectuelle • Sur le plan de la communication <ul style="list-style-type: none"> - utilise un bon vocabulaire - a tendance à exprimer son opinion • Sur le plan comportemental <ul style="list-style-type: none"> - présente un intérêt particulier pour l'informatique et les voitures • Sur le plan social
---------------	-------------------------	--

LIMITES	Élève TSA E (Garçon)	<ul style="list-style-type: none"> - prend sa place tranquillement dans le contexte de la classe, à sa façon
		<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan de l'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> - présente des défis à comprendre les consignes des activités en classe - présente des difficultés dans la lecture en français - incapable de faire l'extraction explicite du texte (lire entre les lignes) • Sur le plan cognitif <ul style="list-style-type: none"> - éprouve des difficultés à comprendre les blagues et les ambivalences • Sur le plan de la communication <ul style="list-style-type: none"> - démontre des difficultés à passer un message clair • Sur le plan comportemental <ul style="list-style-type: none"> - démontre une résistance à recevoir la critique des autres - fait parfois des bruits et des crises - s'isole parfois (être dans sa bulle) • Sur le plan social <p>Présente des difficultés liées à</p> <ul style="list-style-type: none"> - la coopération et la collaboration avec les jeunes - le travail en équipe - l'empathie - l'interaction avec les autres • Sur le plan moteur <ul style="list-style-type: none"> - manque de coordination motrice (motricité fine)

Ce tableau met en évidence une variété d'éléments liés aux difficultés vécues et aux compétences développées par l'élève TSA E. Tout d'abord, nous pouvons observer les points forts sur le **plan de l'apprentissage**, où Pierre indique que les concepts mathématiques, la résolution de problèmes, ainsi que l'orthographe, les règles grammaticales, la syntaxe sont bien compris par l'élève TSA E. Par ailleurs, comprendre les consignes de quelques activités et faire des inférences à partir du texte (lire entre lignes) représentent pour lui un défi. Généralement, ce sont des activités liées à la lecture en français.

En ce qui concerne le **plan cognitif**, l'élève TSA E a tendance à ne pas comprendre l'ambivalence et les blagues de ses pairs. Dans le contexte de l'humour, « il peut rire trois minutes après que la blague a été faite ». L'enseignant observe également que « tout ce qui est implicite, c'est plus difficile pour lui ». D'un autre côté, Pierre met en évidence le fait que cet élève a une pensée très structurée et « est très fort académiquement, malgré son TSA ». De plus, il possède une excellente mémoire visuelle en ce qui concerne l'orthographe d'usage, les mots, les accords grammaticaux et de bonnes capacités intellectuelles. Le développement de ces compétences lui permet de progresser dans certains aspects sur le **plan de la communication**, plus précisément, en termes de vocabulaire riche et d'expression d'opinion. Cependant l'élève TSA E démontre des difficultés à transmettre un message clair, explique Pierre.

Sur le plan comportemental, l'élève TSA E fait face à des défis, notamment à « être capable de se voir à travers les autres, de prendre la critique ». Lorsqu'il est fâché, il a tendance à se cacher, ainsi qu'il peut « bien tomber en crise [...] et faire parfois des bruits ». Par ailleurs, Pierre signale que « ce n'est pas un élève qui a l'air violent avec les autres, pas du tout. [...] Ce

n'est pas un élève qui dérange, ce n'est pas un élève qui prend plus de place que les autres. Sauf quand il est désorganisé. Cela peut-être plus critique pour les autres autour ». Selon Pierre, l'élève TSA E peut parfois avoir une attitude d'isolement et peut « être dans sa bulle, être dans son monde » même dans le contexte de la classe où il y a plusieurs interactions. Il démontre des intérêts restreints, par exemple, l'informatique et les voitures attirent facilement son attention.

Sur le plan social, l'élève TSA E présente des difficultés à interagir avec les autres; travailler en équipe; faire preuve d'empathie envers les autres; coopérer et collaborer avec les jeunes. En dépit de ces nombreux défis en termes de relations sociales, l'enseignant constate que son élève « prend sa place tranquillement à sa façon » dans la classe. **Sur le plan moteur**, cet élève rencontre des limites pour effectuer des activités qui nécessitent de la coordination motrice, telle que les activités manuelles (écrire, couper dessiner, etc.). Par exemple, il a des difficultés à bien manipuler les crayons et à faire des activités d'arts plastiques.

En résumé, Pierre présente un portrait de son élève détaillant différents aspects caractéristiques. L'enseignant rend compte des progrès acquis par son élève durant ces deux années sur le plan de l'apprentissage et sur le plan cognitif. Toutefois, il remarque que certaines compétences demeurent peu développées (communication, habiletés sociales, motrices, etc.) chez l'élève TSA E.

4.2 Pratiques différenciées auprès de l'élève TSA

Les pratiques mises en place à l'égard de la différenciation pédagogique pour l'élève TSA E, dans le contexte du primaire, seront présentées dans cette section. Il est à noter que cet

élève a été accueilli par Pierre pendant deux ans, en cinquième et en sixième année. Certes, cette approche inclusive est utilisée au sein de la classe pour tous ses élèves ayant différents types de besoins.

4.2.1 Structures organisationnelles de la classe à l'intention de l'élève TSA

Pour ce qui a trait aux structures organisationnelles de la classe, Pierre fonctionne souvent par atelier, regroupant ses élèves en groupes de travail. Dans ce contexte, l'élève TSA E participe à des activités avec un groupe, ensuite en sous-groupe. C'est une organisation adoptée par l'enseignant qui privilégie l'enseignement explicite auprès de ses élèves. Dans la structure de la classe, l'enseignant fait « une partie magistrale, une partie par atelier, une partie par travail et par essai », souligne-t-il.

Au sein de la classe, Pierre reprend l'élève TSA E avec les autres élèves pour assurer la compréhension des concepts, ensuite il propose une pratique coopérative pour les élèves. Cependant, Pierre note que son élève TSA, bien qu'il soit intégré à la pratique coopérative, ne participe pas activement au travail de groupe. Ce moment « n'était pas toujours évident, parce qu'au début, les élèves coopéraient et il était comme présent, mais juste dans l'équipe, mais sans participer. Il faisait sa petite affaire avec l'éducatrice », explique-t-il. En termes de gestion de classe, l'enseignant utilise un système d'émulation, étant un outil qui vise à gérer les problèmes de comportement chez les élèves, y compris chez l'élève TSA. À ce titre, Pierre explique l'objectif et le fonctionnement de ce système en classe :

On a un système d'émulation en classe par renforcement positif, renforcement négatif. Mon élève TSA avait extrêmement peur de la contrainte, mais finalement, il n'y en avait pas nécessairement, mais c'était juste l'idée de toujours amener l'autonomie et la responsabilisation des jeunes, qu'est-ce que tu es capable de faire.

Il s'agit d'un outil introduit en classe pour aider les élèves ayant des problèmes de comportement et d'apprentissage. En tant que tel, ce système est généralement utilisé en classe pour développer la notion de règles de comportement, ainsi que pour encourager les élèves en termes de motivation à l'apprentissage. Pour Pierre, l'élève TSA E a bien compris les instructions de ce système, améliorant au fil du temps les problèmes liés au comportement en classe.

En bref, l'enseignant met en place des stratégies pour les structures organisationnelles de la classe auprès de son élève TSA qui a besoin de développer son autonomie.

4.2.2 Processus d'enseignement-apprentissage à l'intention de l'élève TSA

Pour Pierre, les pratiques différenciées par rapport aux processus d'enseignement-apprentissage consistent à varier, par exemple, les instructions données lors des activités orales, des ateliers et d'autres activités développées en classe. De plus, il utilise différents outils dans ce processus, par exemple, l'usage de *World Cube* et de technologies tel que l'ordinateur, etc. Dans tout le processus d'enseignement-apprentissage de l'élève TSA E, Pierre met l'accent sur l'aspect pertinent de recevoir l'aide de l'éducatrice qui accompagne l'élève depuis la maternelle.

L'enseignant explique également que, dans ce processus, il peut varier les activités, les projets et les leçons en fonction du profil de l'élève. C'est-à-dire ses difficultés d'apprentissage, ses motivations et ses intérêts. Dans cette perspective, il signale que « des fois, on va fonctionner peut-être par oral, des fois, on va fonctionner par des ateliers, on va fonctionner par la manipulation, on va faire différentes choses [...]. Donc, une partie, des fois, peut être théorique ». L'autre aspect souligné par Pierre est les évaluations. À ce sujet, il note que pour l'élève TSA E, le moment précédant les évaluations provoque un peu de stress, c'est pourquoi l'enseignant travaille en collaboration avec l'éducatrice spécialisée pour réduire les tensions pendant cette période d'évaluation.

D'après Pierre, le processus de son enseignement est réalisé d'une façon magistrale pour l'élève TSA E, avec le soutien de l'éducatrice. Pour ce faire, celle-ci prend des notes à côté, ensuite les deux font la manipulation pour transférer les notions qui doivent être comprises par l'élève. Ainsi, l'enseignant s'assure que l'élève comprend les explications fournies, en lui posant des questions plus ciblées afin qu'il puisse les verbaliser.

4.2.3 Contenus d'apprentissage à l'intention de l'élève TSA

Quant aux contenus d'apprentissage, Pierre fait appel à différentes techniques pour que l'élève TSA apprenne à utiliser ses propres compétences acquises.

L'enseignant ajoute qu'il est d'abord important de connaître le niveau de compréhension de l'élève TSA sur le contenu enseigné. Dans cette perspective, il prend du temps pour questionner l'élève sur le sujet étudié afin de vérifier sa compréhension. Par exemple, dans les

activités en groupe, il doit toujours revoir si l'élève TSA E a compris les consignes, surtout dans des activités d'écriture. Dans ce contexte, certaines questions sont posées par Pierre: « Qu'est-ce qu'on avait enseigné? [...] Est-ce qu'il peut faire des liens avec d'autres choses? Pour nous, ça nous permettrait de voir s'il a justement placé aux bons endroits. [...] Où est-ce que tu dois placer ça ? Comment tu l'as fait? Comment tu peux réutiliser? » Donc, ce sont des questions et réflexions qui permettent à l'enseignant d'évaluer également la progression et la connaissance de l'élève TSA E sur le plan de l'apprentissage.

La bonne mémoire de l'élève TSA E est un facilitateur pour son apprentissage. En particulier, il démontre des compétences intellectuelles axées sur le contenu lié aux concepts mathématiques. D'autre part, l'enseignant note que cet élève peut éprouver certaines difficultés à apprendre d'autres contenus, malgré cette capacité cognitive. Pierre souligne que lorsque ces difficultés sont identifiées, il essaie de différencier ses pratiques d'enseignement avec l'aide de l'éducatrice pour la réussite de cet élève en classe.

4.2.4 Productions de l'élève TSA

L'enseignant encourage son élève TSA à participer à différents types de productions écrites. Par exemple, il raconte l'expérience d'impliquer ses élèves dans un programme de poésie dans lequel l'élève TSA E a produit un texte parlant des voitures. À ce propos, Pierre commente l'aspect d'amener cet élève dans un nouveau contexte à travers une activité d'écriture et de présentation orale.

C'était vraiment génial. On s'entend que c'est un élève TSA qui avait le goût de présenter devant sa classe. Il avait le goût de présenter devant 1/2 classe en trois écoles. Il l'a fait que même rendu à la finale devant 400 personnes. Cela a permis de sortir cet élève de sa zone de confort.

En outre, cette activité a permis à l'élève TSA E de travailler sur la créativité et les éléments essentiels (rime, expressivité, prestance, etc.) pour la production de ce genre littéraire. Malgré les barrières liées aux changements de routine, l'enseignant souligne la motivation de cet élève pour la production de poésie et la présentation orale dans différents endroits en dehors de son contexte habituel. Aussi, dans le cadre des productions, Pierre explique :

on parle de différenciation, mais avec le type de classe que j'avais, l'élève TSA, il ne sortait pas nécessairement du lot, des élèves au niveau de ses productions à faire, parce que je permettais des fautes des élèves qui avaient plus de difficultés au niveau, peut-être, d'écrire, de me faire une portion à l'oral, faire autre chose, mais ce n'était pas une problématique pour l'élève TSA. Il était capable.

Ainsi, l'enseignant utilise la flexibilité pédagogique dans les activités de production écrite pour ses élèves présentant des difficultés. Cependant, il semble que pour l'élève TSA E, à ce sujet, peu de changements sont nécessaires par rapport à ses productions.

4.3 Niveaux de différenciation pédagogique mis en évidence en classe inclusive

Dans le contexte de la différenciation pédagogique, pour l'élève TSA E, Pierre est convaincu que ses pratiques d'enseignement demeurent au niveau de la flexibilité. Il est

intéressant de constater également qu'il n'a pas besoin d'apporter de modification (3^e niveau) auprès de cet élève. Selon Pierre, l'élève TSA apprend les mêmes éléments enseignés que les autres enfants; il est capable de suivre tout le contenu académique à son rythme. Par contre, l'enseignant n'hésite pas à noter qu'il peut prendre un peu plus de temps pour varier certaines activités pour l'élève TSA en fonction ses besoins et ses difficultés.

D'après Pierre, dans le cadre de son enseignement, il « n'y avait rien à faire au niveau du bulletin, je n'avais pas besoin d'enlever des éléments spécifiques » pour ce dernier. Nous pouvons ainsi considérer, selon l'ensemble des propos de l'enseignant, que l'élève TSA E suit le programme standard du primaire.

Les pratiques différenciées appliquées par Pierre à l'intention de l'élève TSA tiennent donc de la flexibilité et de l'adaptation. Il utilise des outils pour l'aider à développer ses activités en classe. Par exemple, dans des activités d'écriture, l'enseignant adapte l'activité à l'ordinateur, étant donné que l'élève a des difficultés sur le plan des praxies, « c'était plus difficile pour de grands textes ». À cet égard, Pierre sera plus flexible pour la correction des tâches réalisées par cet élève, étant donné que ses difficultés motrices peuvent l'empêcher de bien effectuer la tâche sur une feuille, par exemple. C'est pourquoi l'enseignant adapte la tâche, mais sans altérer les objectifs de l'activité. En résumé, l'enseignant met en évidence certaines adaptations pour l'élève TSA E, sans nécessairement avoir à modifier les tâches.

4.4 Besoins perçus par l'enseignant dans le contexte de pratiques différenciées pour l'élève TSA

D'après les propos de Pierre, les besoins peuvent varier selon le contexte où l'élève est intégré. En ce qui a trait au milieu scolaire où il enseigne, son élève TSA reçoit le soutien et l'accompagnement d'une éducatrice spécialisée. Celle-ci accompagne l'élève TSA à temps plein au sein de sa classe. Par ailleurs, il remarque,

dans les besoins, c'est certain que ne pas avoir une éducatrice [...], je n'aurais sûrement pas le même discours aujourd'hui pour parler de cet élève TSA, [...] Pour moi, cela répond au plus grand besoin qui est la particularité, sinon j'aurais besoin d'être davantage en intervention presque individuellement avec lui dans tous les premiers mois pour la structure.

Dans cette optique, les **besoins de soutien et d'accompagnement** sont déjà comblés dans son cas. Selon l'enseignant, le travail d'intervention réalisé par l'éducatrice spécialisée est pertinent pour l'adaptation de l'élève TSA en milieu scolaire. « Tout ce qui était de niveau d'acclimatation, ça c'était un besoin qui a été compensé aussi par l'éducatrice qui permettait de le rassurer, de structurer les premières fois et de s'organiser », renforce-t-il.

De plus, l'enseignant exprime le grand bénéfice du rôle de l'éducatrice spécialisée qui comble le besoin d'adapter le contenu d'apprentissage à son élève TSA.

Au niveau du contenu d'apprentissage, j'ai le besoin, mais encore pour moi l'éducatrice spécialisée était la personne qui venait intervenir en exposant toute

ma pédagogie. Puis, là... les façons d'apprendre des jeunes, j'ai appris par elle aussi, à m'adapter et m'ajuster pour m'assurer d'avoir les bonnes rentrées, pour que l'élève soit capable de bien comprendre, de bien s'organiser.

Le travail de collaboration entre l'enseignant et l'éducatrice spécialisée a permis de répondre à un autre besoin, à savoir le **besoin d'adaptation** lors des explications, des enseignements adressés à l'élève en fonction de ses compétences et difficultés. L'enseignant note l'importance de connaître d'abord le profil de l'élève, afin de mieux appliquer les stratégies d'enseignement. Grâce aux informations fournies par l'éducatrice sur les caractéristiques du TSA, il indique avoir compris comment travailler avec son élève TSA **E** et que ceci a comblé **ses besoins de compréhension et de connaissance**. Ces deux besoins sont également identifiés dans les propos ci-dessous :

Moi, j'ai besoin de me faire une tête, également, sur qu'est-ce qu'est un élève TSA, parce que je viens du secteur de l'adaptation scolaire. [...] J'ai travaillé avec cinq élèves en difficulté d'apprentissage, trouble de comportement, déficience légère, ça j'ai déjà eu ça, mais c'est la première fois que j'avais un élève TSA. Et...il y a quand même une particularité, la façon d'apprendre, la façon d'interagir et tout ça, que j'ai besoin de comprendre, pour être capable de... Pour moi, c'est un besoin de comprendre pour être capable de m'adapter et m'ajuster à cet élève-là, pour m'assurer qu'il soit capable de bien réussir.

Le **besoin d'établir une relation enseignant-élève** est un autre élément observé dans les propos suivants de Pierre :

bien également, m'imprégner et créer un lien avec le jeune au fur à mesure pour quand elle [éducatrice spécialisée] n'est pas là... et le fait d'avoir eu la même éducatrice de la maternelle jusqu'à la sixième année, ça a donné également une constance, une structure, une sécurité au jeune. Elle connaissait tous ses mécanismes et sa façon de fonctionner pour être capable de l'aider.

L'enseignant observe qu'au fil des années, le lien créé entre l'éducatrice spécialisée et l'élève TSA permet une meilleure intervention dans plusieurs situations pédagogiques en classe. D'après Pierre, lors du processus d'enseignement-apprentissage, il est important d'établir une relation de proximité avec cet élève. En ce sens, il comprend la nécessité de bâtir également une relation de confiance avec l'élève TSA E pour l'aider, principalement lorsque l'éducatrice spécialisée n'est pas présente en classe.

Lors de l'entrevue, **le besoin de ressources matérielles** a été identifié dans le contexte des activités d'écriture. À cet égard, l'enseignant explique que « les besoins d'ordinateur étaient un besoin au niveau des praxies. L'orthographe, c'était quelque chose, écrire c'est plus difficile pour lui. [...] J'ai quelquefois accepté une production différente de sa part, parce que pour moi, on arrive au même résultat ». Ensuite, il souligne : « on a ajouté les outils technologiques pour donner un coup de pouce, mais encore là... le grand défi qu'on avait c'est quand il avait besoin de se positionner, besoin de réagir ». Notons que le besoin d'un outil pour aider ses productions écrites a été comblé, cependant, l'enseignant expose davantage les autres besoins liés aux difficultés chez l'élève TSA sur le plan des structures organisationnelles. À cet égard, Pierre renforce l'aspect des grands défis que l'élève peut éprouver dès que les structures ne sont pas

organisées, en tenant compte du fait que « quand l'élève est sécurisé, ça va bien, mais s'il ne l'est pas, il est complètement perdu ». Donc, **le besoin** de maintenir une **structure organisationnelle** en classe pour le bien-être de l'élève devient un facteur pertinent pour l'enseignant.

Toujours à propos du besoin d'une structure organisationnelle, Pierre fait une mise en contexte, en donnant l'exemple du défi de changement que l'élève peut être confrontée lors de la transition du primaire au secondaire.

Les changements de routine, ça veut dire prendre l'autobus, ça veut dire pas avoir de repères visuels, pas avoir de réponse physique, avoir différents profs, différents programmes, différentes personnes à s'adapter, parce que là on passe d'un processus avec un prof de français, de maths, d'un univers social et tout ça... On est allé beaucoup plus loin... et pas nécessairement avec la même enseignante, même éducateur... On était carrément dans le changement.

Donc, ce besoin lié à la structure organisationnelle dépasse le contexte de la classe primaire, mais comprend des aspects d'adaptations par rapport aux codes sociaux pour lesquels l'élève TSA doit apprendre à être plus autonome. Considérant ce fait, il semble évident pour Pierre de constater que : « le défi, c'est l'adaptabilité des jeunes dans le milieu, à mon humble avis ».

Dans le contexte des besoins à l'égard de pratiques différenciées, il souligne que le personnel enseignant doit recevoir « un accompagnement d'une personne, d'une tierce personne, si jamais ça a été un enseignant ressource, qui peut venir de temps en temps, ça peut être un

orthopédagogue qui m'accompagne au niveau de l'apprentissage [...] pour être capable de l'accompagner, si on décide de l'inclure ». Donc, l'accompagnement et la présence d'un enseignant ressource sont des besoins considérés importants par Pierre pour mieux inclure l'élève TSA.

En résumé, l'enseignant cerne les besoins dans le contexte de pratiques différenciées à l'intention de l'élève TSA E. En effet, il aborde les besoins comblés par l'éducatrice spécialisée : le soutien, l'accompagnement, la connaissance des caractéristiques propres du TSA, l'adaptation et les structures organisationnelles ; puis, le besoin de ressources matérielles, à savoir les outils technologiques adaptés lors de l'enseignement, et enfin, le besoin d'établir une relation enseignant-élève et de développer les habiletés sociales chez l'élève TSA pour faciliter l'enseignement-apprentissage.

5. CAS 04 : GENEVIÈVE, ENSEIGNANTE AU PRIMAIRE

Geneviève détient deux baccalauréats, un en éducation physique et un en enseignement préscolaire et primaire. Elle a entamé une maîtrise en gestion de classe, mais ne l'a pas terminée. Elle œuvre depuis 34 ans dans le milieu scolaire inclusif. Présentement, Geneviève enseigne au deuxième cycle du primaire. Elle a enseigné 15 ans en troisième année et 8 ans en quatrième année. Elle a également eu des expériences d'enseignement dans d'autres cycles, c'est-à-dire au préscolaire durant trois ans et au secondaire à tous les niveaux durant neuf ans. Au primaire, elle a intégré sept enfants ayant différents types de difficultés et de besoins, dont trois élèves TSA (deux garçons et une fille).

5.1 Caractéristiques chez l'élève TSA éduqué en classe inclusive

Au cours de l'entrevue, Geneviève décrit les caractéristiques de deux élèves TSA, soit un garçon et une fille. Le garçon sera nommé élève TSA **F** et la fille, élève TSA **G**. Selon Geneviève, cette dernière présentait des symptômes légers en comparaison de l'élève TSA **F**. C'est pourquoi l'enseignante aborde davantage d'exemples axés sur l'élève TSA **F**. Le tableau 6 indiquera les forces et les limites de ces élèves éduqués en contexte inclusif.

Tableau 6

Forces et limites chez l'élève TSA selon la perception de Geneviève

	<p>Élève TSA F (<i>Garçon</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan de l'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> - assimile bien les concepts mathématiques - développe de bons travaux liés aux quatre opérations mathématiques - exécute bien les activités effectuées progressivement • Sur le plan cognitif <ul style="list-style-type: none"> - présente une bonne mémoire - démontre de bonnes aptitudes mathématiques • Sur le plan comportemental <ul style="list-style-type: none"> - répond bien à une routine structurée et organisée - fonctionne bien dans les activités développées individuellement - est un garçon gentil et agréable • Sur le plan social <ul style="list-style-type: none"> - est capable de rentrer en relation avec les autres - ses amis l'acceptent bien
--	---	--

FORCES	Élève TSA G (Fille)	<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan d'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> - présente une bonne capacité pour apprendre le français • Sur plan cognitif <ul style="list-style-type: none"> - présente une bonne mémoire - démontre de bonnes aptitudes linguistiques • Sur plan comportemental <ul style="list-style-type: none"> - répond bien aux consignes de l'enseignante - présente une bonne autonomie en classe • Sur le plan social <ul style="list-style-type: none"> - capable de démontrer de l'affection aux autres
	Élève TSA F (Garçon)	<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan d'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> - présente un retard lié à la lecture - démontre des difficultés à écrire lisiblement - la résolution de problèmes demeure une très grande difficulté - démontre des difficultés à classer les concepts liés à la grammaire française (nom, déterminant, adjectif, etc.) • Sur le plan cognitif <ul style="list-style-type: none"> - présente une perception limitée de la réalité qui l'entoure • Sur le plan comportemental <ul style="list-style-type: none"> - à tendance à ne pas être attentif aux explications sur les matières apprises (mathématique) - démontre de la résistance aux changements - peut faire des crises (pleurer, crier, etc.) s'il est contredit

LIMITES		<ul style="list-style-type: none"> - présente des gestes exagérés (colère, impatience, intolérance, etc.) qui dérangent en classe <p>Sur le plan social</p> <ul style="list-style-type: none"> - démontre des difficultés à travailler en groupe - présente des difficultés à accepter que quelqu'un d'autre entre dans sa bulle - démontre des limites à jouer avec les autres enfants - démontre moins d'attachement aux autres <p>Sur le plan sensoriel et moteur</p> <ul style="list-style-type: none"> - les bruits dans la classe le dérangent particulièrement - la coordination motrice est un défi
	Élève TSA G (Fille)	<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan de l'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> - démontre des difficultés en résolution de problème • Sur le plan comportemental <ul style="list-style-type: none"> - présente de la rigidité

Geneviève met en évidence les difficultés identifiées chez les deux élèves TSA. **Sur le plan de l'apprentissage**, ces deux élèves présentent des profils différents. Par exemple, l'élève TSA F démontre des compétences dans les mathématiques, mais il a des difficultés à saisir les concepts relatifs à la langue française, tandis que l'élève TSA G présente des compétences concernant l'apprentissage de la langue, mais éprouve des difficultés à résoudre des problèmes mathématiques. **Sur le plan cognitif**, les deux élèves ont une bonne mémoire et leurs forces sont liées à leur sujet d'intérêt.

Les deux élèves présentent également de la rigidité, et des résistances face aux changements, **sur le plan comportemental**. L'élève TSA **F** a tendance à perdre sa concentration ou l'intérêt dans le contexte où l'enseignante explique des concepts mathématiques qu'il a déjà saisis. À ce propos, l'enseignante souligne : « s'il comprend bien une matière, par exemple, en mathématiques, il ne veut plus écouter les explications, car il sait comment faire. Donc, il va se retirer et il veut juste faire ce qu'il a à faire ». Selon Geneviève, il « est un élève très rigide dans plusieurs sphères de ses apprentissages ». Ce même élève fait preuve d'impatience et d'intolérance lorsqu'il est contredit, ce qui peut conduire à des moments de crise en classe. Cependant, l'enseignante signale que c'est un garçon gentil et agréable. L'élève TSA **G** est une fille qui répond bien aux consignes établies par l'enseignante. De plus, elle semble être plus autonome que l'élève TSA **F** dans le contexte de la classe.

Sur le plan social, l'élève TSA **G** a tendance à démontrer des sentiments d'affection pour les autres. D'un autre côté, l'élève TSA **F** est capable de créer des liens avec les autres à sa manière, mais démontre moins de gestes d'attachement. L'enseignante explique que ce sont les autres enfants qui s'adaptent à lui dans des situations d'interaction sociale. Elle explique qu'il a des difficultés à comprendre les interactions dans le jeu, par exemple, « le jeu où quelqu'un va vouloir jouer avec lui, va lui donner un *Tang*, il va dire "lui m'a frappé" ». En ce sens, sa perception, son jugement ne seront pas nécessairement clairs par rapport à la réalité de ce qui s'est passé. L'autre aspect observé par Geneviève est **d'ordre sensoriel**, c'est-à-dire que les bruits dérangent cet élève en classe. Au **plan moteur**, l'élève TSA **F** a beaucoup de difficultés à présenter une calligraphie lisible, sa coordination motrice est encore en développement. Pour l'élève TSA **G**, l'enseignante n'a pas mis en évidence ces aspects.

En bref, Geneviève comprend et observe les difficultés et les forces de ces élèves TSA. Certaines difficultés sont plus complexes à gérer, particulièrement lorsque l'élève TSA est rigide dans le contexte des activités d'apprentissage en classe. Les plans comportemental et social semblent être des aspects qui demandent une plus grande intervention de la part de l'enseignante.

5.2 Pratiques différenciées auprès de l'élève TSA

Les pratiques différenciées mises en place, dans le contexte inclusif, auprès des élèves TSA F et G seront décrites dans cette section à la lumière des propos de l'enseignante.

5.2.1 Structures organisationnelles de la classe à l'intention de l'élève TSA

En ce qui concerne les structures organisationnelles, Geneviève ne souligne que ses élèves TSA peuvent avoir un temps de pause que lorsqu'il n'est plus fonctionnel au sein de la classe. À ce titre, elle explique que l'élève TSA F peut travailler seul avec la technicienne en éducation spécialisée (TES) dans un autre local.

L'enseignante rapporte également que, « des fois, il revient de la récréation ou il revient d'éducation physique. [...] Pour lui, il n'avait pas eu sa pause, parce que pour lui, l'éducation physique et la récréation n'est pas une pause pour lui ». Face à ce constat, Geneviève fait preuve de souplesse, lui permettant de prendre une pause. Ainsi, il a le droit de partir pendant 25 à 30 minutes, en raison de ce besoin dans la journée.

Il est intéressant de noter que cet élève est capable de communiquer à l'enseignante ses besoins: « j'ai besoin d'aller me retrouver moi-même seul [...], je ne suis plus capable, est-ce que

je peux avoir une pause? » Il a donc été convenu avec son élève TSA de faire une pause pour revenir plus tard aux activités en classe, étant donné que lorsqu'il perd sa concentration, il devient plus difficile de rester en classe.

En résumé, Geneviève adapte la structure organisationnelle pour gérer les problèmes de comportement, de fatigue et de concentration de l'élève en question.

5.2.2 Processus d'enseignement-apprentissage à l'intention de l'élève TSA

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignante fait des adaptations dans l'intention de répondre aux besoins de ses élèves. En ce sens, certaines tâches peuvent être décortiquées pour l'élève TSA. Par exemple, dans les activités qui visent à décrire un personnage ou un animal, l'élève sera invité à faire une chose à la fois. Selon les observations de Geneviève, les consignes doivent être précises et claires pour qu'il puisse comprendre et faire l'activité à son rythme. En outre, une variété d'outils (ordinateur, dictionnaire, etc.) est offerte par l'enseignante dans les tâches dans lesquelles l'élève a des difficultés.

Au sein de la classe, l'élève TSA reçoit souvent des consignes détaillées concernant les tâches en cours. L'enseignante exprime, « je veux avoir, par exemple, très précis, trois phrases avec dix mots par phrase; donc, pour lui, ce que je veux est très précis, et là... je vais lui dire "je vais avoir tant d'adjectifs, tant de noms" ». Dans cette perspective, l'enseignante donne des consignes courtes et précises permettant de diminuer les frustrations des élèves TSA. Geneviève souligne également que, dans ce processus d'enseignement-apprentissage, elle développe un travail de collaboration avec les parents de ses élèves TSA et l'éducatrice spécialisée. Ils

regardent le plan de travail ensemble, pour les élèves en question, afin de les soutenir dans les tâches proposées. Le soutien fourni par l'éducatrice aide Geneviève dans le processus d'enseignement-apprentissage des élèves TSA inclus dans sa classe.

Enfin, à travers l'ensemble des propos de l'enseignante, nous pouvons noter sa flexibilité dans ce processus où cette dernière varie les outils, les consignes et les activités pour ces enfants.

5.2.3 Contenus d'apprentissage à l'intention de l'élève TSA

Selon l'enseignante les contenus d'apprentissage pour les élèves TSA ne changent pas, car ils reçoivent « les mêmes contenus que tout le monde, sauf qu'ils ne retiennent pas les mêmes contenus que tout le monde ». Bien que le contenu enseigné reste le même, la manière de le présenter peut varier selon les besoins et les difficultés de ces élèves.

Les contenus de grammaire, soit le nom, le déterminant, l'adjectif sont soulignés par Geneviève lors de notre entrevue, comme étant des contenus enseignés de manière flexible à l'élève TSA F, tandis que ces notions de français sont bien acquises pour l'élève TSA G. Dans le contexte de l'apprentissage de ces contenus, l'enseignante demande à l'élève TSA F de trouver ou identifier, par exemple, les noms dans une activité, s'il ne s'en souvient plus, elle refait une petite leçon sur ce sujet avec lui.

On lui dit, des fois, de façon différente pour essayer de varier la façon dont lui dire, pour qu'il puisse nous dire : 'ah!! Là, enfin, j'ai compris'. On dirait qu'on n'a pas encore tout à fait compris ses portes d'entrée, parce que c'est difficile encore pour lui là, c'est quelque chose qui est quand même assez difficile.

L'enseignante différencie ses explications auprès de cet élève, en considérant les obstacles qu'il éprouve dans l'apprentissage de certains contenus. En outre, elle comprend les limites de cet élève qui a besoin d'une variété d'approches et d'interventions lors de situations d'apprentissage.

En revanche, pour l'élève TSA F, pour ce qui est des concepts mathématiques, Geneviève souligne « je ne fais aucune différenciation, car il n'en a pas besoin, même les examens de module, la TES ne va même pas le voir. Il pose des questions au même titre que les autres, on va répondre la même chose qu'on peut répondre aux autres ». Pour l'élève TSA G, il est toutefois nécessaire de faire de la différenciation pédagogique en termes de résolution de problèmes mathématiques. À cet égard, la quantité de ceux-ci sera réduite, de sorte que l'enseignante ne « va lui demander que deux numéros, tandis que les autres élèves vont en faire quatre numéros ». Ces stratégies seront donc apportées pour l'élève TSA G qui a besoin de plus d'adaptation dans les tâches pour apprendre les concepts mathématiques.

En bref, le contenu enseigné au sein de la classe de Geneviève n'est pas modifié, cependant ses pratiques d'enseignement peuvent changer selon le besoin manifesté par l'élève, soit en mathématiques soit en français.

5.2.4 Productions de l'élève TSA

Dans le cadre des productions réalisées en classe, Geneviève fait face à des défis qu'elle tente de relever par divers moyens. Par exemple, dans les productions écrites de l'élève TSA F, elle doit décortiquer la tâche avec l'aide de l'éducatrice spécialisée afin qu'il puisse réaliser ses

productions. Or, l'enseignante met en évidence le fait qu'en ce qui concerne les concepts mathématiques, cet élève peut exécuter seul les productions, en suivant les premières instructions données à tous les élèves.

D'après l'enseignante, l'aspect du manque d'acceptation des erreurs commises est une caractéristique fréquemment observée chez les TSA. Dans cette optique, Geneviève observe le défi en contexte de correction, où l'élève devrait recommencer toute la production, par exemple. Pour l'élève TSA F, elle explique que « pour les productions, on ne lui demande pas de refaire au propre. Jamais... jamais, parce que ça devient difficile [...] pour lui, refaire c'est comme s'il avait eu tout mal ». Compte tenu du fait qu'il nomme souvent de telles insatisfactions: « je l'ai déjà fait, pourquoi je le refais une autre fois? Je l'ai déjà fait [...] pourquoi je referais? ». Cela montre une certaine rigidité face aux corrections.

Par conséquent, elle utilise une stratégie consistant à faire des corrections mineures dans ses productions textuelles. Par exemple, au lieu de corriger tous les mots de chaque paragraphe, elle corrige un ou deux mots dans un paragraphe. C'est une entente qu'elle a prise avec lui pour favoriser les moments de correction en classe. De plus, Geneviève offre à l'élève TSA la possibilité de faire ses propres corrections de mots à l'aide d'un dictionnaire électronique ou du dictionnaire Eurêka¹⁷. Geneviève souligne également que ce même élève TSA est invité à étayer ses productions écrites à l'oral afin d'enrichir celles-ci, par exemple, « mon animal, c'est un animal..., mon animal a de grands yeux, a des cheveux, a de grandes oreilles ». Il est à noter que

¹⁷ Il s'agit d'un dictionnaire orthographique basé sur la perception auditive. C'est généralement un outil utilisé par les élèves du primaire ayant des difficultés d'orthographe.

cet exercice descriptif permet de développer des compétences liées à l'imagination, la créativité et la construction de phrases afin d'améliorer les productions de l'élève TSA.

En résumé, l'enseignante met en place des stratégies afin de faire progresser l'élève TSA dans le développement de compétences académiques ainsi qu'à sa capacité à prendre des risques liés aux erreurs commises lors de l'apprentissage.

5.3 Niveaux de différenciation pédagogique mis en évidence en classe inclusive

Tout d'abord, certains aspects sont soulignés par l'enseignante quant aux niveaux de différenciation pédagogique privilégiés. Premièrement, pour le moment, l'enseignante conserve les mêmes objectifs de travail pour tous ses élèves. Selon Geneviève, ses élèves TSA n'ont pas besoin de modifications de tâches étant donné qu'ils sont capables de réaliser les tâches proposées, à leur rythme et selon leur compréhension. Ainsi, elle ne fait aucune modification de tâches. Ses pratiques différenciées se situent au niveau de la flexibilité et de l'adaptation des tâches pour les élèves TSA. Également, ces deux niveaux, soit la flexibilité et l'adaptation, peuvent varier en fonction des difficultés identifiées chez chaque élève TSA au sein de la classe.

L'enseignante explique que, pour l'élève TSA F, qui montre actuellement un peu de retard en écriture, elle est susceptible d'apporter des modifications de tâches au cours de la prochaine année pour continuer à travailler sur le plan de son écriture. Cela signifie qu'un bulletin adapté sera nécessaire, étant donné que cet élève « est presque deux ans en retard », de plus, « après la deuxième année, il n'écrivait pas, il ne lisait pas ». Dans ce contexte, nous pouvons considérer que les compétences d'écriture au niveau de la troisième et de la quatrième année restent à

améliorer chez l'élève. Cependant, pour apprendre d'autres sujets ou matières, aucune modification de tâches n'est nécessaire.

Pour ce qui est de la flexibilité, l'enseignante mentionne qu'il sera permis que l'élève reçoit de l'aide lors des activités d'écriture par l'éducatrice spécialisée. À ce propos, elle souligne :

Il va tout décrire, par exemple, la description de son animal, et la technicienne écrit tout ça, ensuite, elle lui redit pour qu'il écrive. Donc, on va lui enlever, puisque c'est son handicap l'écriture. Pour qu'il puisse avoir quand même toutes les idées. Donc, elle va lui donner toutes les idées pour lui, pour lui faciliter ensuite l'écriture. Donc, on est en train d'enlever comme cette fatigue-là, au niveau du cerveau, au niveau de l'écriture, et de la fatigabilité.

D'après Geneviève, il s'agit d'une stratégie convenue pour permettre à cet élève de demeurer motivé pour les tâches d'écriture. Selon les propos de l'enseignante, c'est davantage l'éducatrice spécialisée qui soutient l'élève au cours de certaines activités proposées en classe. Également, lorsque l'élève TSA nécessite une pause à l'extérieur de l'horaire habituel, l'enseignante lui permet de sortir au besoin. Ce type d'accommodement montre ainsi une flexibilité au sein de ses pratiques d'enseignement.

Pour les pratiques d'adaptation, nous pouvons noter le défi lié à la production écrite chez l'élève TSA F. Par exemple, l'enseignante doit décortiquer les tâches pour parvenir à le motiver dans ce processus d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Compte tenu du fait qu'il « ne fait

pas la même production qu'un élève de quatrième année pour le moment », elle doit adapter les tâches. Geneviève commente l'importance de faire de l'adaptation auprès de cet élève, en considérant qu'il « a vraiment besoin d'un cadre plus précis, parce que sinon il est incapable de faire les tâches ». Dans cette perspective, si elle ne les décortique pas, « il ne va rien faire », explique-t-elle. Toujours au sujet des pratiques d'adaptation, Geneviève précise qu'elle prévoit travailler avec un outil, dans le cas de cet élève, à savoir la synthèse vocale. Elle souhaite toutefois que l'élève apprenne à lire en premier.

Force est de constater que l'enseignante comprend les besoins de l'élève TSA en termes d'adaptations à effectuer dans les tâches données en classe, en plus d'être prête à établir des stratégies d'enseignement, en le soutenant avec l'aide de l'éducatrice spécialisée.

5.4 Besoins perçus par l'enseignante dans le contexte de pratiques différenciées pour l'élève TSA

D'après Geneviève, il y a plusieurs questions auxquelles il faut répondre pour soutenir adéquatement l'élève TSA dans une classe inclusive. Elle-même a fait des démarches auprès de la commission scolaire et des conseillères pédagogiques pour tenter de résoudre ces questions, mais celles-ci restent encore sans solutions concrètes. Dans ce contexte, l'enseignante met en évidence quelques besoins perçus à l'intention de ses deux élèves TSA.

Tout d'abord, l'enseignante remarque qu'ils sont soutenus par une éducatrice spécialisée 20 heures par semaine. Selon Geneviève, **le besoin de soutien** au sein de la classe est comblé à temps partiel. Toutefois, à son avis, recevoir une aide à temps plein serait d'une grande

pertinence. « C'est très contraignant pour moi de ne pas avoir de l'aide en tout temps, parce que s'il saute (élève TSA F), il n'y a personne pour m'aider là... alors, il faut que tu mettes des gants blancs avec lui pour être certain qu'il ne saute pas », exprime-t-elle. Par conséquent, les problèmes de comportements de cet élève TSA nécessitent une intervention plus ciblée de l'enseignante, c'est pourquoi elle note l'importance d'avoir un soutien constant face à ces moments inattendus. Geneviève précise également d'autres moments difficiles à gérer : « pour moi, c'est très difficile, par exemple, quand il va boycotter ou qui va dire " NON, je ne veux pas le faire... NON, je ne veux pas le faire". C'est difficile pour moi, et ça vient me chercher en tant qu'enseignante aussi, qu'il ne veut pas ». L'attitude rigide de l'élève exige plus de patience de la part de l'enseignante. De surcroît, **le besoin de flexibilité** face aux comportements rigides de l'élève TSA semble émerger dans ce commentaire.

L'enseignante met en évidence l'importance d'assurer **un encadrement plus serré** auprès de l'élève TSA ayant des difficultés d'apprentissage. Elle explique, par exemple, que l'élève TSA F « a vraiment besoin d'un cadre un petit peu plus précis, parce que sinon il est incapable » de réaliser les tâches portant sur les résolutions de problème. En ce sens, Geneviève souligne qu'elle doit décortiquer la tâche, dans le contexte de la résolution de problème, car « il [ne] va rien faire », précise-t-elle. Dans le cadre de ces difficultés identifiées chez l'élève TSA, l'enseignante exprime le **besoin de plus de stratégies de différenciation** en ce qui concerne les tâches à haut niveau de complexité que l'élève doit résoudre. En ce sens, Geneviève tente d'adapter les tâches effectuées en classe pour permettre à l'élève de les accomplir.

L'autre aspect nommé par Geneviève est **le besoin de formation** pour mieux comprendre les caractéristiques des TSA. À cet égard, elle signale : « je pense que moi, je ne suis pas assez formée, mais je ne dirai pas pour enseigner parce que je pense que je suis capable d'adapter mon enseignement à une élève comme ça, mais il manque des connaissances ». Il est important de mentionner que l'enseignante allègue déjà avoir fait plusieurs lectures sur le TSA et participé à une formation durant une journée sur ce sujet. Toutefois, elle affirme : « je ne le (TSA) comprends pas... il y a des choses que je ne comprends pas ». Ce manque de compréhension est noté principalement dans des moments de crises que l'élève peut faire. À ce titre, Geneviève présente une mise en situation en classe :

Justement hier, j'ai parlé avec la technicienne. Je ne comprenais pas pourquoi cette élève-là, il avait eu une crise. Pourquoi qu'il avait déjà été comme ça? Pour qu'il y a beaucoup de questionnement par rapport à l'autisme. Je pense que c'est trop compliqué, je pense que ce n'est pas une maladie, je le sais c'est un trouble, mais c'est compliqué puis je fais du mieux que je peux pour le comprendre pour être indulgente à travers ça, mais c'est difficile de comprendre.

Il est possible d'identifier un autre type de besoin à travers ces propos, à savoir **le besoin de connaissance** exprimé par Geneviève sur le plan des difficultés majeures reliées au TSA. Malgré les défis de cette méconnaissance, l'enseignante tente d'aider ses élèves TSA à sa façon. Elle mentionne en ce sens **le besoin d'une évaluation plus adéquate** pour ces élèves, en considérant surtout leurs difficultés dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'enseignante commente :

[...] au niveau d'évaluation je trouve que la grande faiblesse qu'on a, nous les enseignants, c'est de mettre une note sur un bulletin, avec tout ce que je peux et je ne peux pas faire pour un élève TSA, pour tous les autres élèves ça me va, mais ce que l'élève TSA on considère au même titre que les autres dans un milieu scolaire régulier avec des normes qui viennent du gouvernement? Comment marier ça ? Ça c'est un grand questionnement.

Ces questions mettent en évidence le défi pour l'enseignante de répondre aux exigences d'une évaluation selon les normes établies par le gouvernement, étant donné la réalité des difficultés manifestées par l'élève TSA. Il semble donc que le manque de clarté quant à l'évaluation pour ces élèves doit encore être analysé. À cet égard, l'enseignante explique : « je pense qu'on n'est pas ferrés là-dedans. En fait, on est ferrés dans l'évaluation, mais pas pour ces élèves-là. Jusqu'où je peux aller pour ces élèves-là, pour lui donner un A, un B, un C ? Est-ce qu'on utilise les mêmes canevas que tout le monde? » Il y a donc un manque de connaissances et d'outils pour mieux répondre à ce besoin spécifique.

En particulier, Geneviève considère que, dans une classe inclusive, « il faut que les enseignants soient plus nourris au sujet des enfants TSA, parce qu'il y a des choses qu'on fait probablement incorrect, puis on ne sait pas jusqu'où ça peut lui nuire au lieu d'aider ». Dans cette optique, recevoir des formations continues sur divers aspects liés aux TSA (caractéristiques particulières, comorbidités, interventions probantes, etc.) peut permettre une meilleure préparation pour accompagner ces élèves en milieu scolaire.

En résumé, les besoins perçus, tirés de l'ensemble des propos de Geneviève, sont bien diversifiés. Toutefois, le besoin prioritaire semble celui des pratiques d'évaluation. Le besoin de soutien d'une ressource humaine pour l'aider à gérer les situations liées aux troubles du comportement chez les élèves TSA est également souligné. En outre, le besoin de stratégies de différenciation est considéré comme pertinent pour la flexibilité de tâches et pour les défis rencontrés en raison de la rigidité de l'élève TSA. Dans la structure et le processus d'enseignement, l'enseignante mentionne le besoin d'un encadrement plus serré pour ces élèves. Enfin, le besoin de connaître l'ensemble des aspects du TSA et, plus globalement, le besoin de formation à ce sujet sont notamment indiqués par Geneviève.

En résumé, dans ce chapitre, les pratiques différenciées à l'intention d'élèves TSA ont été rapportées par quatre enseignants participants, de même qu'ont été décrits les besoins rapportés par ces enseignants dans la mise en place de la différenciation pédagogique en contexte d'inclusion de ces élèves à la maternelle et au primaire. Le chapitre suivant présentera la discussion des résultats extraits des propos de ces enseignants expérimentant ou ayant expérimenté l'inclusion scolaire d'élèves TSA au préscolaire ou au primaire.

CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION

La présente étude s'intéressait à la description des pratiques différenciées mises en place à l'intention de l'élève TSA et des besoins rapportés par les enseignants en contexte d'inclusion scolaire. Les résultats indiqués présentés au chapitre précédent nous ont permis de répondre aux objectifs de recherche qui concernent, d'une part, la description des pratiques différenciées instaurées par les enseignants œuvrant auprès d'élèves TSA en classe inclusive à la maternelle et/ou au primaire et, d'autre part, la description des besoins rapportés par ces enseignants dans la mise en œuvre de ces pratiques pour cette catégorie d'élèves. Au terme de notre démarche de recherche qualitative, les résultats montrent que l'approche adoptée et les dispositifs méthodologiques ont permis notamment d'atteindre les objectifs fixés.

Ce chapitre se consacre à la discussion des résultats issus d'entrevues réalisées auprès de quatre enseignants ayant une ou des expériences d'inclusion d'élèves TSA en classe préscolaire ou primaire. Rappelons par ailleurs que notre cadre conceptuel prend appui sur le modèle de différenciation pédagogique de Tomlison (2004, 2010*a*, 2010*b*, 2014) et de Caron (2008), puis sur des travaux de Blouin (2018), de Paré (2011) et de Saulnier (2012).

Rappelons que les pratiques différenciées peuvent être regroupées en quatre axes, à savoir les structures organisationnelles, les processus d'apprentissage, les contenus d'apprentissage et les productions des élèves (*Ibid.*; Blouin, 2018; Caron, 2008; Dupuis-Brouillette, 2017; Nootens *et al.*, 2012; Paré, 2011; Tomlinson, 2004, 2010*a*, 2010*b*, 2014). À partir de ce cadre conceptuel, les pratiques rapportées par les enseignants participants auprès de leurs élèves TSA ont aussi été présentées selon le niveau de différenciation duquel elles relèvent,

soit la flexibilité, l'adaptation ou la modification (Blouin, 2018; Caron, 2008; Gouvernement du Québec, 2006; Paré, 2011; Saulnier, 2012).

Finalement, dans les deux sections suivantes sera présentée la discussion des résultats ayant trait aux pratiques rapportées, puis aux besoins répertoriés par les enseignants interrogés œuvrant auprès d'élèves TSA éduqués dans une classe inclusive.

1. PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES À L'INTENTION DES ÉLÈVES TSA ÉDUQUÉS EN CLASSE INCLUSIVE

Dans le cadre de notre recherche, l'analyse des résultats issus des entrevues auprès des quatre enseignants participants permet certains constats à propos de pratiques différenciées à l'intention de l'élève TSA. Selon les données issues de l'entrevue individuelle semi-dirigée, les quatre enseignants utilisent des pratiques différenciées au sein de la classe pour les élèves TSA. Ces enseignants instaurent des pratiques de différenciation à travers leurs propres stratégies et de manière variée, pour répondre aux besoins de leurs élèves. Les quatre axes de la différenciation sont mis en place en fonction des difficultés rencontrées pour chaque élève TSA au sein de la classe. Par ailleurs, les divers niveaux de la différenciation sont mis en évidence par les répondants. Leur application dans le cadre de la classe maternelle ou primaire peut varier selon le degré de sévérité du TSA que présente l'élève et selon la perception de l'enseignant quant aux besoins particuliers de l'élève. Dans ce contexte de pratiques différenciées, cinq constats peuvent être émis à la lumière des résultats obtenus.

1.1 Constat 1 - Les pratiques différenciées mises en place pour l'élève TSA éduqué en classe inclusive tiennent surtout de la flexibilité

Les enseignants interrogés tentent de différencier leur enseignement pour tenir compte des besoins particuliers de l'élève TSA. La plupart du temps, ils appliquent des pratiques différenciées qui tiennent de la flexibilité¹⁸, particulièrement au sein de la classe maternelle. À ce propos, aucune autre recherche, à notre connaissance, ne se concentre sur les niveaux de la différenciation pédagogique exploités par des enseignants dans le contexte de l'inclusion scolaire d'élèves TSA du préscolaire et du primaire.

Une étude québécoise réalisée auprès des enseignants accueillant en contexte d'inclusion des élèves présentant une dysphasie sévère, constate que les pratiques différenciées sont courantes à la maternelle cinq ans et dans plusieurs milieux (Dupuis-Brouillette, 2017). Dans les études de Blouin (2018) et de Saulnier (2012) montrent que les enseignants du primaire différencient leur pratique auprès de leurs élèves ayant des besoins particuliers, toutefois, la fréquence de la mise en œuvre de ces pratiques peut varier. Dans les résultats de notre étude, il est possible d'identifier la mise en place de ces pratiques en classe maternelle et primaire. En revanche, selon les propos des enseignants interrogés, si ceux-ci différencient leur enseignement selon les quatre axes de différenciation pédagogique (structure, processus, contenus et productions), c'est surtout le premier niveau (flexibilité) et, parfois, le deuxième (adaptation)¹⁹

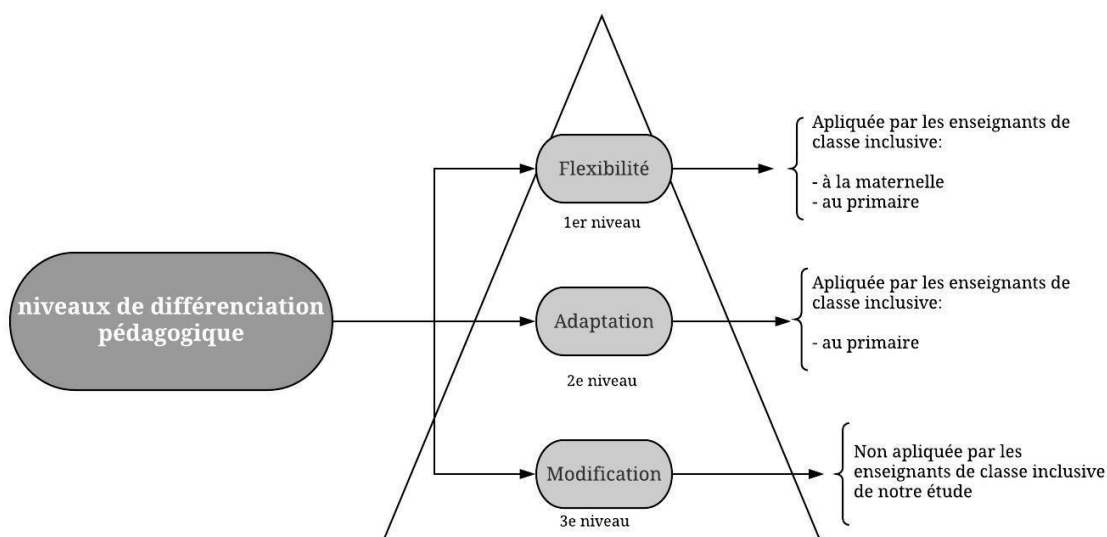
¹⁸ Rappelons que le niveau de la flexibilité se définit comme la mise en place de conditions souples et gagnantes pour toute la classe dans diverses situations d'apprentissage, où les enseignants offrent aux élèves différentes options, en tenant compte de leurs intérêts et de leurs besoins.

¹⁹ Ce deuxième niveau de différenciation pédagogique correspond aux ajustements que l'enseignant peut apporter à la manière dont la situation d'évaluation et d'apprentissage est vécue en classe, mais sans modifier la nature et les exigences des tâches proposées, ainsi que le contenu à enseigner (*Ibid.*).

qui sont exploités.²⁰ Autrement dit, les enseignants de la maternelle et du primaire de notre étude n'utilisent pas de pratiques différenciées correspondant à la modification auprès de leurs élèves TSA. La figure 4 regroupe ces aspects soulignés.

Figure 4

Niveaux de différenciation pédagogique appliqués par les enseignants interrogés



Des exemples donnés par les enseignants participants rendent compte de ce phénomène. Au regard de la flexibilité, ils tendent en effet à offrir des options d'activités (lecture, écriture, projets, ateliers, jeux, etc.) en tenant compte des besoins différents des élèves. Il importe de mentionner que les quatre répondants font preuve de souplesse dans leurs pratiques d'enseignement, par exemple, ils tentent d'établir une routine structurée et d'utiliser une variété d'outils, ainsi que de proposer des activités variées en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève TSA; ce qui semble lui permettre de progresser au fil du temps en classe.

²⁰ Rappelons que le deuxième niveau de différenciation pédagogique consiste en des pratiques qui apportent des changements liés, par exemple, à la nature de la situation d'apprentissage ou d'évaluation par laquelle l'enseignant peut modifier le niveau de difficulté de la tâche proposée pour l'élève ayant des besoins particuliers (Saulnier, 2012). De plus, ces pratiques doivent être liées au plan d'intervention (PI) de ce dernier.

1. 2 Constat 2 – Les pratiques différenciées ciblant les structures organisationnelles de la classe inclusive visent principalement à gérer les problèmes comportementaux et sociaux des élèves TSA

Les problèmes liés aux spécificités de l'élève TSA nécessitent beaucoup d'intervention de la part des enseignants, et concernent principalement les plans comportemental et social. À cet égard, ils tentent de mettre en pratique des stratégies issues de la différenciation des structures organisationnelles, afin d'aider l'élève TSA à mieux fonctionner en classe.

Selon les résultats de notre recherche, cet axe de la différenciation s'opérationnalise au moyen de stratégies pédagogiques qui varient d'un contexte d'enseignement à l'autre, ainsi que d'un élève TSA à l'autre. En ce sens, les caractéristiques de chaque élève TSA sont prises en compte par les enseignants qui mettent en évidence l'existence d'aspects communs comme variés dans les différents plans de développement de l'enfant (social, comportemental, cognitif, etc.). Ils identifient de nombreuses difficultés rencontrées par leurs élèves TSA en classe, principalement sur les plans sociaux et comportementaux. Dans ce contexte, les structures d'organisation dans la classe de maternelle et du primaire sont souvent mises en place au travers de diverses situations d'apprentissage qui encouragent l'interaction entre les élèves, ainsi que le travail collaboratif, par exemple, divers ateliers, travaux d'équipe ou dyades, activités de coopération entre les élèves, temps supplémentaire accordé aux élèves, routines bien établies, etc. À cet égard, les enseignants interrogés mentionnent qu'ils réalisent les activités en dyade ou en équipe, variant le regroupement des élèves en fonction de leurs intérêts, niveaux, besoins, etc.

Ces stratégies permettent de développer diverses compétences chez les élèves, notamment sur le plan des apprentissages et de l'interaction sociale.

Les répondants de notre étude disent tirer également profit de la différenciation des structures organisationnelles en classe sur l'aspect de la gestion du comportement des élèves TSA. Dans cette perspective, l'une des stratégies correspond à l'établissement d'une routine très structurée en classe pour réduire les problèmes comportementaux chez les élèves TSA. À cet égard, Théberge-Martin (2016) mentionne qu'une structure bien définie par les enseignants permet d'éviter ces problèmes. Une autre stratégie identifiée dans les propos de nos répondants consiste à leur donner plus de temps dans deux situations, à savoir dans les tâches à effectuer et dans les moments où ils démontrent le besoin d'une pause pour se calmer. Cette question concernant le temps supplémentaire octroyé aux élèves TSA est également indiquée dans l'un des résultats de recherche de Rattaz *et al.* (2013) comme stratégies pédagogiques utilisées par certains enseignants. En ce qui concerne les stratégies liées aux pratiques différenciées, la plupart des enseignants de notre étude tendent à structurer le fonctionnement de la classe pour mieux gérer les problèmes de comportement de l'élève TSA. Dans ce même ordre d'idées, Blouin (2018) rapporte dans l'un des résultats de son étude que les enseignants ont tendance à s'orienter vers des pratiques différenciées visant à la gestion des comportements chez l'élève.

En résumé, la mise en place de structures organisationnelles tient compte des aspects liés à la gestion de classe, du temps et des routines afin de mieux répondre aux besoins de l'élève TSA. Les résultats de notre recherche montrent que les répondants comprennent l'importance de maintenir une routine structurée et de créer diverses situations d'apprentissage afin de favoriser

le comportement positif et la socialisation de l'élève TSA en milieu scolaire. De plus, la différenciation des structures organisationnelles s'avère un moyen positif de gestion du fonctionnement des élèves en classe.

1.3 Constat 3 - Les contenus d'apprentissage sont souvent peu différenciés à l'intention des élèves TSA éduqués en classe inclusive

De façon générale, les enseignants interrogés considèrent que les contenus d'apprentissage sont peu différenciés dans leur classe. De plus, la plupart de ces enseignants mentionnent que les élèves TSA bénéficient du même contenu que les autres élèves. À notre connaissance, il n'y a pas d'autre étude soulignant cet aspect spécifiquement. Ainsi, il semble important de documenter davantage ces aspects liés aux pratiques différenciées des enseignants dans le contexte de l'inclusion scolaire des élèves TSA.

Quant au contenu d'apprentissage à la maternelle, il se concentre sur le développement des compétences liées à l'autonomie de l'élève. Au primaire, les contenus intègrent les compétences disciplinaires²¹ (langues, mathématique, sciences, etc.). Dans ce contexte de contenu-apprentissage, les enseignants du primaire mentionnent qu'il sera parfois différencié avec quelques adaptations²² en fonction des besoins ou du niveau de difficulté²³ d'apprentissage de l'élève TSA. En ce sens, cette différenciation des contenus a lieu lorsque l'ensemble des

²¹ Les compétences à développer chez les enfants préscolaire et primaire sont abordées dans le (Gouvernement du Québec, 2006a).

²² Il convient de noter que le terme « adaptation » est employé ici dans le sens large, c'est-à-dire tout ajustement à l'enseignement pour répondre aux besoins de tous élèves, y compris les élèves TSA.

²³ Rappelons que chaque élève TSA peut présenter des difficultés communes et différentes sur le plan de l'apprentissage et dans d'autres domaines déjà soulignés dans le chapitre précédent portant sur les caractéristiques associées au TSA.

concepts et sujets enseignés dans la classe ne sont pas compris par l'élève concerné. Il est à noter également que les enseignants interrogés mettent en évidence le fait que les contenus d'apprentissage dans le cadre de la maternelle et du primaire tendent à rester les mêmes pour l'ensemble de la classe.

Dans cette même perspective, Saulnier (2012) constate que la moitié des enseignants participant à sa recherche différencient peu souvent les contenus d'apprentissage²⁴ dans leur classe. Les résultats de nos analyses nous permettent également de constater que la majorité des élèves TSA nommés par nos interviewés ne présentent pas de besoin de différenciation des contenus d'apprentissage en mathématiques. Cela nous permet de constater que la majorité de ces élèves montrent des compétences importantes dans cette discipline (Gillet, 2013*b*; Grand, 2014; Hayek, 2015). Par ailleurs, pour les contenus liés aux compétences linguistiques, plus spécifiquement au français, les élèves TSA de notre étude présentent plus de difficultés d'apprentissage. Nous constatons que le besoin de différenciation des contenus d'apprentissage en lecture et en écriture est davantage ressenti par ces élèves. Dans ce contexte, les enseignants tentent de répondre à ce besoin, cependant nous remarquons peu de différenciation des contenus d'apprentissage dans l'ensemble de leur enseignement.

²⁴ Il s'agit de contenus d'apprentissage liés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture pour tous les élèves du premier cycle du primaire.

1.4 Constat 4 - Les processus d'enseignement-apprentissage et les productions des élèves TSA sont différenciés de façon à tenir compte du profil de l'élève TSA

Les deux axes de la différenciation pédagogique que sont les processus d'enseignement-apprentissage et la production des élèves sont mis en évidence par les enseignants interrogés dans le cadre de notre étude, au moyen de différentes stratégies d'enseignement, en fonction du profil de l'élève TSA. En ce sens, ces deux axes sont travaillés de différentes manières par les quatre enseignants qui choisissent une variété de techniques et d'approches correspondant à leur contexte d'enseignement, pour répondre aux besoins de l'élève.

À la maternelle, le processus d'enseignement-apprentissage est assuré au moyen de différentes situations en classe, c'est-à-dire par des ateliers de lecture en groupe ou individuels, des jeux, du théâtre, des dessins, du bricolage, etc. De plus, certains outils sont fournis aux élèves TSA pour les aider à mieux se concentrer tout en apprenant. Dans cette même perspective, les enseignants du primaire proposent différentes façons d'expliquer les tâches en fournissant une variété d'instructions précises, ainsi que des outils²⁵ importants pour que les élèves TSA développent leurs propres connaissances. Il est à noter que les quatre enseignants proposent différents types de productions à ces élèves en tenant compte de leurs forces et de leurs limites lors des situations d'apprentissage et d'évaluation. Ils ont tendance à développer différentes démarches s'ajustant au profil de l'élève TSA.

²⁵ Ce sont généralement des supports visuels ou de manipulation, par exemple : *Ipod*, aide-mémoires, ordinateur, divers dictionnaires, *world cube*, etc.

En effet, les répondants mentionnent souvent dans le processus d'enseignement-apprentissage et dans les productions d'élèves TSA des mesures adaptatives²⁶ à la lumière de la différenciation pédagogique. En outre, ces deux axes de la différenciation pédagogique semblent être employés de manière flexible, en respectant ainsi le rythme de chaque élève. Dans ce contexte, des outils technologiques sont offerts par les enseignants, afin d'aider l'élève à mieux accomplir les tâches proposées en classe. Cela va dans le même sens que Hayek (2015) qui souligne que les enseignants tendent à utiliser l'ordinateur avec les enfants TSA, qui – par exemple – peuvent présenter des difficultés de motricité fine; cela permet de contourner ces difficultés lors des activités d'écriture. Paré (2011), pour sa part, constate néanmoins que dans les enseignants du primaire accueillant en classe des élèves avec besoins particuliers utilisent de façon peu fréquente cet outil, lors de travaux ou d'examens. Les résultats de notre étude suggèrent que les enseignants du primaire différencient les processus d'apprentissage au moyen d'outils technologiques dans le cadre des activités que les élèves TSA ont de la difficulté à réaliser. De plus, ils proposent différents choix d'activités et d'ateliers pour développer des compétences liées à l'écriture et à la lecture chez l'élève TSA. Par ailleurs, ces mêmes enseignants allèguent que dans le processus d'enseignement-apprentissage et lors des productions touchant les compétences mathématiques, la majorité des élèves TSA répondent bien sans avoir de problèmes ou des grands besoins de différenciation dans les tâches proposées dans cette discipline. Les travaux de Hayek (2015) et Grand (2014) soulignent d'ailleurs que certains élèves TSA montrent de l'intérêt pour l'apprentissage des mathématiques; ils sont d'ailleurs généralement plus attirés par les chiffres (*Ibid.*; Gillet, 2013b). Lorsqu'ils ont de la difficulté à

²⁶ Il est à noter que le terme utilisé « mesures d'adaptation » peut être interprété ici comme diverses pratiques qui prennent en compte le premier et le deuxième niveau de différenciation pédagogique.

écrire des nombres et des opérations mathématiques à cause de problèmes de motricité, les ordinateurs deviennent un outil important pour accomplir ces activités.

1.5 Constat 5 – La différenciation des processus d’enseignement-apprentissage et des productions de l’élève est réalisée avec la collaboration de l’éducatrice spécialisée

La collaboration de l’éducatrice spécialisée dans la mise en place des pratiques différenciées au sein de la classe primaire est un aspect abordé par les enseignants interrogés. Au primaire, les enseignants soulignent apprécier ce travail collaboratif qui les soutient dans l’intervention auprès de l’élève TSA. Cet aspect n’a toutefois pas été rapporté par l’enseignante de maternelle, celle-ci ne recevant pas le soutien de spécialistes en classe, bien qu’elle ait montré son intérêt à bénéficier de ce type d’aide.

En général, les enseignants de notre étude considèrent pertinent le soutien d’un autre intervenant les soutenant en classe, notamment en ce qui concerne l’intervention auprès de l’élève TSA. Ce point de vue va dans le même sens que d’autres résultats de recherches également réalisées auprès d’enseignants œuvrant avec cette population d’élèves en classe inclusive (Bergeron, 2014; Cappe *et al.* 2016; Doucet, 2016). L’un des enseignants du primaire interrogés dans le cadre de notre étude souligne avoir appris beaucoup sur son élève TSA grâce au soutien de l’éducatrice spécialisée. De même, le travail de collaboration avec elle a permis de mettre en place les axes de différenciation pédagogique en tenant compte des besoins de l’élève TSA. Ce même aspect du travail collaboratif entre l’enseignant et l’éducatrice spécialisée est également abordé dans l’étude d’Allington et Cunningham (2007) et de Blouin (2018),

mentionnant la pertinence de ce soutien pour l'enseignement et l'apprentissage chez l'élève ayant des besoins particuliers.

Selon les propos des enseignants du primaire, il est possible de constater aussi qu'ils ont une bonne relation avec les éducatrices spécialisées qui accompagnent les élèves TSA en classe à temps partiel, ce qui facilite évidemment leur travail de collaboration. Dans le contexte des pratiques différenciées, cette collaboration est perçue de la part des enseignants comme essentielle pour mieux répondre aux besoins de l'élève TSA en classe. Différentes études montrent également l'importance de la collaboration entre les enseignants et les différents spécialistes du milieu scolaire, lorsqu'ils interviennent auprès d'élèves ayant des besoins particuliers en contexte inclusif (Doucet, 2016; Hayek, 2015; Dupuis-Brouillette, 2017; Nootens, 2010; Paré, 2011; Paviel, 2017; Ruel *et al.*, 2015). Ainsi, les deux axes de la différenciation pédagogique – soit le processus d'enseignement-apprentissage et les productions de l'élève – sont travaillés la plupart du temps avec la contribution d'une éducatrice spécialisée en classe primaire. Dans le contexte de la maternelle, ces deux axes sont travaillés sans le soutien d'une personne-ressource.

2. BESOINS RAPPORTÉS PAR LES ENSEIGNANTS DE CLASSE INCLUSIVE DANS LE CADRE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE AUPRÈS D'ÉLÈVES TSA

En lien avec nos objectifs de recherche, les constats concernant les besoins rapportés par nos participants seront soulignés dans les lignes qui suivent. Force est de constater que ces besoins exprimés sont divers et varient selon le contexte d'enseignement, le niveau de difficulté de l'élève TSA et les défis rencontrés lors de son inclusion scolaire. Dans le cadre de la

différenciation pédagogique, la plupart des enseignants interrogés identifient d'abord les difficultés particulières de leurs élèves TSA liés à l'apprentissage. L'identification de caractéristiques spécifiques du TSA permet aux enseignants de soulever une série de besoins spécifiques dans leurs interventions auprès de ces élèves en classe.

2.1 Constat 1 - Les besoins rapportés sont diversifiés et différents selon le contexte d'enseignement dans lequel l'élève TSA est inclus

D'après les propos des enseignants participant à cette recherche, il est possible de noter différents besoins identifiés dans les contextes d'enseignement auprès de l'élève TSA. Notons que, dans notre étude, les quatre cas soulignés dans le chapitre antérieur rapportent différents types de besoins dans le contexte de la mise en place de pratiques différenciées.

Dans le contexte d'enseignement à la maternelle, les besoins rapportés par l'enseignante démontrent plusieurs aspects qui diffèrent un peu des besoins des enseignants du primaire. Dans cette perspective, l'enseignante témoigne de certains défis vécus du fait qu'elle ne bénéficie pas de ressources humaines disponibles pour la soutenir avec l'élève TSA. Par exemple, elle allègue que l'absence d'une éducatrice spécialisée est liée à la prévalence des enfants de la maternelle non diagnostiqués qui présentent des caractéristiques du TSA. Le diagnostic tardif a également été souligné dans les études de Clément (2015) et de Doucet (2016), selon lesquelles plusieurs enfants d'âge préscolaire se retrouvent en milieu scolaire sans avoir reçu de diagnostic de TSA. Par ailleurs, dans le contexte de l'enseignement primaire, les élèves TSA entre six et sept ans ayant un diagnostic reçoivent un soutien supplémentaire d'un professionnel pour les

accompagner en milieu scolaire (Paviel, 2017). Ces observations ont également été signalées par nos participants à ce même niveau d'enseignement.

Encore à la maternelle, d'autres besoins ont été exprimés dans le cadre des pratiques différenciées, soit le manque de temps disponible pour mieux travailler avec l'élève TSA et gérer les situations conflictuelles liées aux problèmes de comportement de ce dernier. De plus, le manque de ressources matérielles a également été rapporté par cette enseignante. Ce dernier aspect a aussi été évoqué par l'un des enseignants du primaire, ajouté à l'importance de trouver des outils adaptés aux besoins des élèves TSA. Au primaire, les besoins identifiés dans la mise en place de pratiques différenciées, tels que présentés dans le chapitre précédent, varient notamment en fonction du contexte pédagogique et de la perception de l'enseignant. Il est important de mentionner que les trois répondants enseignent à différents cycles du primaire et ont un ou deux élèves TSA en classe. Par ailleurs, ils partagent des points de vue communs sur les aspects liés aux difficultés éprouvées par ces élèves en milieu scolaire.

En ce qui concerne les besoins rapportés dans le cadre de l'enseignement au primaire, nous pouvons les indiquer ci-dessous, selon les observations des trois enseignants :

- un programme axé sur les compétences sociales pour l'élève TSA à l'école;
- une meilleure compréhension des besoins de l'élève TSA;
- une formation centrée sur les caractéristiques associées aux TSA;
- un encadrement plus précis pour cet élève;
- une orientation concernant les évaluations à l'intention de cet élève, considérant ses handicaps;

- des stratégies pédagogiques liées aux pratiques différenciées pour l'élève TSA;
- un accent sur la relation enseignant-élève.

Ainsi, nous pouvons constater que les besoins mis en évidence par les participants de notre étude sont nombreux et variés, selon le contexte d'enseignement dans lequel l'élève TSA est inclus et les défis qui lui sont propres. À notre connaissance, il n'existe pas de recherches portant sur la description des besoins dans la mise en place de pratiques différenciées à l'intention de l'élève TSA. Cela nous permet de souligner davantage la pertinence de décrire ces besoins rapportés par les enseignants qui appliquent cette approche inclusive pour les élèves TSA dans la classe maternelle et primaire.

2.2 Constat 2 - Certains besoins exprimés par les enseignants interrogés sont liés au niveau de difficultés retrouvées chez les élèves TSA

Comme nous l'avons évoqué précédemment dans la description des résultats, les enseignants dressent un profil de leurs élèves TSA indiquant une série de difficultés sur les plans social, communicationnel, d'apprentissage, de comportement, etc. Particulièrement en termes d'apprentissage, nous constatons que la majorité de ces élèves présentent des limites en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Dans différentes situations d'enseignement-apprentissage du français, les enseignants estiment pertinent de disposer d'outils adéquats pour faciliter l'accomplissement de différentes tâches. Les enseignants de notre étude témoignent de leurs nombreuses recherches pour trouver des moyens ou des outils plus appropriés à utiliser dans des situations d'enseignement dans lesquelles l'élève TSA n'était pas autonome. Dans ce contexte, les ordinateurs étaient le plus souvent cités par ces enseignants

comme outil utilisé en classe avec leurs élèves. Ainsi, selon ces enseignants, certaines adaptations sont apportées afin de répondre aux besoins de l'élève TSA qui présente des difficultés académiques majeures.

D'autres aspects liés aux difficultés de l'élève TSA dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de la langue concernent la rigidité, qui fait en sorte que l'élève n'accepte pas de commettre des erreurs, et la gestion du temps pour finaliser les activités. Il est possible également d'observer ces aspects comportementaux dans d'autres situations d'apprentissage. Dawood et Khudhair (2015) investiguent spécifiquement sur les troubles comportementaux chez les enfants TSA et concluent qu'ils présentent ces problèmes, mais avec différents niveaux de gravité. Selon la perception de la plupart de nos répondants, les problèmes de comportement de leurs élèves peuvent varier d'un cas à l'autre. Pour ceux qui ont des comportements plus rigides, certains enseignants mentionnent que c'est un défi lorsqu'ils se referment et n'acceptent pas leurs consignes et suggestions lors des situations d'apprentissage. Dans ce contexte, le besoin d'avoir des stratégies de différenciation pédagogique et de démontrer une attitude flexible envers l'élève est souligné de manière importante par ces enseignants.

Il convient également de noter que les répondants tentent de développer une relation harmonieuse avec ces élèves en classe pour améliorer l'apprentissage. En dépit de leurs interventions à ce propos, il semble que l'établissement d'une relation enseignant-élève demeure fragile dans la majorité de cas où des élèves TSA éprouvent des difficultés à démontrer une réciprocité sociale et émotionnelle avec autrui. Des liens peuvent être faits avec la recherche de Browndyke (2002) et celle de Ruel *et al.* (2015) qui concluent que cette relation risque d'être

limitée en raison de l'intensité de ces déficits manifestés par les personnes TSA. C'est pourquoi il serait intéressant d'avoir un programme axé sur les compétences sociales à développer chez l'élève TSA en milieu scolaire, souligne une enseignante. En effet, certaines recherches soulignent également l'importance de développer ces compétences pour cette catégorie d'élève, car des lacunes sont souvent soulignées à cet égard (Deschetelets, 2017; Hayek, 2015; Rivard et Forget, 2006).

En conclusion, nous constatons que les principales difficultés se situent en particulier sur les plans de l'apprentissage de la langue française, et de la rigidité et de l'établissement d'une relation harmonieuse avec l'enseignant. En ce sens, des besoins différents émergent des discours des enseignants qui cherchent à trouver des moyens de mieux y répondre.

CONCLUSION

Dans le contexte de l'inclusion scolaire d'élèves présentant différentes caractéristiques, difficultés et besoins particuliers, la mise en place de pratiques différenciées est l'outil privilégié par les recherches actuelles, et adopté par la Politique de l'adaptation scolaire, afin de favoriser la réussite de ces élèves en contexte d'inclusion (Blouin, 2018; Caron, 2008; Gillig, 2008; Gouvernement du Québec, 2006*b*, 2014; Tomlinson, 2004, 2010*a*, 2010*b*, 2014). La nécessité de différencier les pratiques auprès des élèves TSA éduqués en classe inclusive ne fait pas exception. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes intéressées spécifiquement aux pratiques différenciées et aux besoins rapportés par des enseignants de la maternelle et du primaire, qui travaillent auprès d'élèves TSA.

Étant donné la pertinence reconnue de se pencher sur la question des pratiques différenciées mises en place par ces enseignants à l'intention des élèves TSA éduqués en classe inclusive, et le peu de recherches existantes à cet égard, la présente étude a poursuivi deux objectifs spécifiques. Rappelons que le premier consistait à décrire ces pratiques différenciées et leurs quatre axes (structures, processus, contenus et productions), appliqués par ces enseignants en contexte d'inclusion. Le deuxième objectif proposait de décrire les besoins rapportés par ces enseignants dans le cadre de l'utilisation de ces pratiques différenciées à l'intention de l'élève TSA. Pour ce faire, une méthodologie qualitative a été choisie, au moyen d'une étude multicas à visée descriptive (Karsenti et Demers, 2004; Roy, 2010). Cette démarche nous a permis de mettre en évidence toute la complexité et la richesse des pratiques différenciées que les enseignants interviewés rapportent mettre en œuvre pour répondre aux besoins d'élèves TSA

éduqués en classe inclusive. Les résultats de notre étude ont permis de mieux décrire ces besoins rapportés par des enseignants de la maternelle et du primaire qui ont vécu ou vivent l'expérience de l'inclusion scolaire de ces élèves, besoins plus spécifiquement liés à la mise en place de pratiques différenciées.

À partir des propos des enseignants interrogés, les résultats de notre étude ont permis de mettre en lumière divers constats en lien avec les objectifs de notre recherche. En particulier, nous avons constaté que l'un des niveaux privilégiés de différenciation pédagogique en contexte d'inclusion de l'élève TSA est la flexibilité pédagogique (en maternelle et au primaire) et, parfois de l'adaptation (au primaire). Le troisième niveau, soit la modification, ne figure pas dans les pratiques différenciées des enseignants interrogés, qui œuvrent en maternelle et au primaire. Il est important également de souligner que la fréquence à laquelle sont implantées des pratiques différenciées tant à la maternelle qu'au primaire varie selon le niveau de difficulté de l'élève TSA. Les enseignants interrogés ont tendance à différencier leurs pratiques d'enseignement lorsqu'ils identifient certains problèmes (apprentissages, comportementaux, sociaux, etc.) chez l'élève. En classe maternelle et au primaire, ces enseignants tentent de travailler sur les structures organisationnelles de la classe pour atténuer les problèmes comportementaux et sociaux de l'élève. Dans cette perspective, les stratégies issues de la différenciation pédagogique sont habituellement appliquées dans des situations où l'élève TSA en démontre le besoin.

En général, les enseignants interrogés tendent à mettre l'accent sur des stratégies correspondant à la différenciation pédagogique centrée sur les trois axes, à savoir les structures organisationnelles, les processus d'enseignement et les productions des élèves TSA. La

différenciation des contenus d'apprentissage est moins présente dans les deux contextes d'enseignement, soit au préscolaire et au primaire, dans lesquels ces élèves sont inclus. Les enseignants considèrent que la plupart de leurs élèves TSA démontrent une bonne capacité cognitive et sont capables de bien suivre les contenus enseignés à l'ensemble de la classe. Certains enseignants du primaire peuvent, néanmoins, différencier un peu le contenu dans des cas plus particuliers où l'élève TSA présente un besoin d'adaptation (sens large) pour apprendre certains sujets et thématiques. Les données précisent également que les trois axes de différenciation (structures, processus et productions) sont souvent travaillés en classe avec la collaboration d'une éducatrice spécialisée, sauf dans le contexte de la maternelle, cas dans lequel l'enseignante interrogée ne bénéficie pas ce soutien en classe.

Les trois axes de la différenciation pédagogique, que sont les structures organisationnelles, les processus d'enseignement-apprentissage et les productions des élèves TSA, sont mis en œuvre par chaque enseignant par diverses stratégies afin d'aider ces élèves à progresser et à mieux fonctionner en classe. Par exemple, dans la structure, si l'élève TSA présente des difficultés à effectuer une tâche seule, l'enseignant encourage le travail de collaboration et l'empathie entre ses élèves, plaçant un autre élève près de lui qui peut l'aider dans les activités proposées. Dans les processus d'enseignement et productions des élèves, les enseignants tendent à offrir divers choix à l'élève TSA au cours de l'apprentissage. Par exemple, dès que l'élève TSA manifeste des difficultés dans le développement de compétences liées à la lecture et l'écriture, l'enseignant fournit des outils (ordinateur, *iPod*, dictionnaire, etc.) facilitant ce processus d'enseignement-apprentissage, ainsi que l'accomplissement des productions de

l'élève en classe. Ces deux axes sont différenciés par les enseignants interrogés, de façon à tenir compte du profil de chaque élève TSA en respectant son rythme d'apprentissage.

Les résultats de la présente recherche révèlent également que les besoins rapportés au cours de notre entrevue sont nombreux et tendent à varier selon la perception de l'élève TSA par l'enseignant et le contexte d'enseignement de l'élève TSA. Par exemple, à la maternelle, l'un des besoins les plus fréquemment signalés est l'absence de diagnostic chez les élèves présentant un TSA. Toutefois, le manque de ressources humaines et matérielles, le manque de temps pour travailler avec cet élève et bien d'autres sont également des besoins soulevés. Au primaire, les besoins rapportés dans la mise en place de pratiques différenciées comprennent, entre autres, un encadrement plus précis pour l'élève TSA; une orientation sur les évaluations pour ces élèves; l'importance de la relation enseignant-élève; des stratégies issues de la différenciation pédagogique, etc. Enfin, les besoins rapportés sont également liés au niveau de difficultés identifiées chez l'élève lors des situations d'apprentissage dans lesquelles les enseignants recherchent différents moyens et stratégies pour mieux répondre à l'ensemble des besoins rencontrés. Malgré les efforts de ces enseignants, répondre aux besoins spécifiques de l'élève TSA en classe demeure un défi.

1. LIMITES DE L'ÉTUDE

La présente étude comporte, comme dans toute recherche, certaines limites qui doivent être soulignées. Elles sont notamment d'ordre méthodologique. Premièrement, le type de recherche et la taille de l'échantillon ($n=4$) ne permettent pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population d'enseignants ayant des élèves TSA en classe inclusive. Notre

échantillon, non représentatif de la population ciblée, implique un petit nombre de participants formant un échantillon de convenance plutôt qu'aléatoire. Il faut souligner que nous avons opté pour un devis méthodologique permettant une analyse plus approfondie des données auprès d'un petit nombre de cas étudiés. L'absence de triangulation des données, du fait que nous exploitons un seul outil de recueil des données, doit aussi être considérée comme une limite méthodologique de notre étude. De plus, il faut considérer les biais potentiels liés au recueil de données par la seule entrevue, soit la subjectivité et l'interprétation des propos des personnes interrogées (Savoie-Zacj, 2010). La désirabilité sociale, soit une tendance des individus qui consiste à vouloir se présenter de manière favorable à ses interlocuteurs (Hoden, 2010), pourrait également constituer une limite; de même, les questions composant le guide d'entrevue, qui proposent certaines pratiques. Enfin, il faut considérer les limites associées au recueil de données rapportées plutôt qu'observées. Ainsi, ces limites incitent à la prudence dans l'interprétation des résultats de la recherche.

2. RETOMBÉES DE L'ÉTUDE

Certaines études québécoises ont mis en évidence la mise en place de pratiques différenciées appliquées par des enseignants dans le contexte d'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers (Blouin, 2018; Dupuis-Brouillette, 2017; Paré, 2011; Saulnier, 2012). Cependant, à notre connaissance, aucune ne décrit ces pratiques en ce qui concerne les élèves TSA. Nous pouvons ainsi souligner, parmi les retombées de notre recherche, la pertinence d'une étude descriptive fine, sur un objet très peu documenté, mais qui tient d'une problématique d'actualité : les pratiques différenciées et les besoins d'enseignants de classe inclusive dans la

mise en place de ces pratiques permettant de répondre aux besoins d'élèves TSA en classe maternelle et au primaire.

Les résultats de notre étude ont permis de documenter des stratégies d'enseignement différenciées, utilisées par des enseignants de classe inclusive, présentes dans différents contextes d'enseignement à l'intention d'élèves TSA. Dans l'instauration de ces pratiques différenciées, les besoins rapportés par les enseignants interrogés ont permis également de mieux connaître les défis qui restent encore dans ce contexte de pratiques inclusives pour cette catégorie d'élève présentant une variété de besoins particuliers. Plus précisément, le besoin de formation centrée sur les caractéristiques associées aux TSA, indiqué dans l'ensemble de nos résultats, pourrait conduire au développement de cours traitant de ce sujet dans la formation des maîtres. Il est important de souligner que l'application de ces pratiques différenciées semble favoriser le progrès de ces élèves TSA dans ce cadre d'enseignement-apprentissage.

Nous espérons ainsi que notre étude, par sa modeste contribution, apporte un certain éclairage quant à la différenciation pédagogique mise en place en classe inclusive à l'intention de l'élève TSA, et quant aux besoins rapportés par les enseignants œuvrant dans ce contexte.

3. RECHERCHES FUTURES

Toujours dans le cadre de l'inclusion, il serait intéressant de mener de futures études de cas, également centrées sur les pratiques différenciées, mais mises en œuvre par des enseignants du secondaire qui accueillent des élèves TSA, en tenant compte de leurs défis d'adaptation à une autre routine, qui diffère de celle de la maternelle et du primaire. En ce sens, un portrait dressé

sur ces pratiques différenciées utilisées par ces enseignants dans des milieux scolaires québécois pourrait nous permettre d'émettre d'autres constats liés à cette approche, qui reste peu documentée à l'égard de cette catégorie d'élèves. Il serait par ailleurs pertinent de réaliser une étude descriptive des pratiques différenciées, au moyen d'un échantillon cette fois plus représentatif de la population d'enseignants, de la maternelle au secondaire, qui accueillent des élèves TSA en classe inclusive. Cela contribuerait à enrichir davantage les connaissances sur l'instauration de ces pratiques différenciées, pour la réussite de tous les élèves, y compris les élèves TSA.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abouzeid, N. (2013). Les aspects liés à la santé physique et psychologique. In C. Des Rivières-Pigeon et N. Poirier (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme : état des connaissances* (p. 43 - 65). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Allington, R.L. et Cunningham, P.M. (2007). *Schools that work. Where all children read and write*. Boston: Allyn and Bacon.
- American Psychiatric Association [APA] (1994). *DSM-IV - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4e éd.). Washington : American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association [APA] (2015). *DSM-5 - Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (Trad. Par M. A. Crocq et J. D. Guelfi) (5e édition.). Issy les Moulineaux: Elsevier Masson (1re éd. 1952), p. 55-66.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire – Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., Kurzius-Spencer, M., Zahorodny, W., Rosenberg, C. R., White, T., Durkin, M. S., Imm, P., Nikolaou, L., Yeargin-Allsopp, M., Lee, L.-C., Harrington, R., Lopez, M., Fitzgerald, R. T., Hewitt, A., Pettygrove, S., Constantino, J. N., Vehorn, A., Shernouda, J., Hall-Lande, J., Braun, K. V. N. et Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (12^e éd.). Collection Quadrige. Paris: Presses universitaires de France.
- Barlow, D. H. et Durand, V.M. (2016). *Psychopathologie : une approche intégrative* (Trad. par M. Gottschalk) (3e éd.). Paris : De boeck Supérieur.
- Beaupied, M., Bourgoïn, T., Dutilleux, G., Jacquet, D., Payen, P., Philip, C. et Woimant, A (2009). *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*. Futuroscope: CNDP.
- Beaupré, P. et Bouchard, G. (2014). Interventions novatrices en classe primaire favorisant l'inclusion des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. In P. Beaupré (dir.), *Déficience intellectuelle et autisme : pratiques d'inclusion scolaire* (p.75-120). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Beaupré, P., Landry, L., et Tétreault, S. (2010). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. *In* N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.133-143) (2 éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? *In* N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 32-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. (2009). *Analyses des représentations d'enseignantes de niveau préscolaire face à l'intégration d'enfants ayant un trouble envahissant du développement*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. Thèse de Doctorat en Éducation, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272–295. Doi.org/10.7202/1007738ar.
- Blouin, M. (2018). *Description des interventions adaptées en éducation musicale selon les principes de la différenciation pédagogique en contexte scolaire: application aux élèves du primaire ayant des problématiques d'anxiété*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Bondy, A., et Frost, L. (1994). The Picture Exchange Communication System. Focus on Autistic Behavior, 9(3), 1–19.
- Bondy, A. et Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*, 25(5), 725-744. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/2675_10bmod01.pdf#page=58>.
- Briey, S. B. (2012). Point de vue d'une personne TED sur la scolarisation des élèves avec autisme. *In* C. Philip, G. Magerotte et J.-L. Adrien (dir.), *Scolariser des élèves avec autisme et TED vers l'inclusion* (p. 3-12). Paris : Dunod.
- Browndyke, J. N. (2002). *Autistic behavior: Etiology and evaluation*. Materials retrieved April, 14, 2006. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <www.neuropsychologycentral.com>.

- Cappe, É., Smock, N., et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'évolution psychiatrique*, 81(1), 73-91.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Carter, M. et Preston, D. (2009). A Review of the Efficacy of the Picture Exchange Communication System Intervention. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 39(10), 1471-1486. Doi: 10.1007/s10803-009-0763-y.
- Clément, C. (2015). Connaissances et besoins de formation d'enseignants du primaire concernant les Troubles Envahissants du Développement / Trouble du Spectre de l'Autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 26, 5-16. Doi : 10.7202/1036407ar.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom* (2^e éd.). New York: Teachers College Press.
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficultés*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (2017). *Pour une école riche de tous ses talents: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cordey, N. (2011). *L'intégration des élèves atteints d'autisme en classe ordinaire*. Mémoire professionnel en éducation, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne.
- Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J., et Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme: recension des écrits. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 1-36.
- Crête, J. (2010). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématisation à la collecte des données* (p. 263-285). Sainte-Foy, QC: Presse de l'Université du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://plu.mx/a/?ebsco-client=&isbn=9782760516007>.
- Cuny, F. et Antoine, S. (2010). Les aides à la communication pour les personnes avec autisme, In C. Tardif (dir.), *Autisme et pratiques d'intervention* (p. 227-270). Marseille: Solal.
- Dagenais, S. (1991). *Sciences humaines et méthodologie: initiation pratique à la recherche*. Laval: Éditions Beauchemin.

- Davidson, L. A., Old, K., Howe, C. et Eggett, A. (2010). *Intervenir auprès de groupes d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme: une approche transdisciplinaire pour les 3 à 5 ans* (Trad. par I. Wolfmann). Montréal: Chenelière Éducation.
- Dawood, K. S. et Khudhair, A. K. (2015). Assessment of Behavioral disorders of children with Autism. *kufa Journal for Nursing sciences*, 5(1), 184-191.
- Deschatelets, J. (2015). *Les perceptions d'éducatrices quant à l'intervention comportementale intensive offerte aux enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme en centre de la petite enfance*. Essai comme exigence partielle du Doctorat en psychologie. Montréal, QC: Université du Québec à Montréal.
- Des Rivières-Pigeon, C., Noiseux, M. et Poirier, N. (2012). Augmentation de la prévalence du TED Causes multiples. *L'Express*, 35-37.
- Des Rivières-Pigeon, C. et Poirier, N. (dir.) (2013). *Le trouble du spectre de l'autisme : état des connaissances*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dionisi, J-P. (2013). Le programme TEACCH: des principes à la pratique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(4), 236-242.
- Doucet, V. (2016). *Inclusion de l'enfant qui présente un trouble du spectre de l'autisme en centre de la petite enfance : analyse des besoins de soutien et de formation du personnel éducateur*. Mémoire de maîtrise en Éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : proposition d'un cadre organisationnel* (3^e éd.). Montréal: Marcel Didier.
- Dupuis-Brouillette, M. (2017). *Pratiques inclusives d'intervenantes scolaires œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère en classe de maternelle cinq ans*. Doctoral dissertation, Université du Québec en Outaouais, Québec.
- Dupuis-Brouillette, M., April, J., Beaulieu, J. (2018). Essai de modélisation des pratiques inclusives. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 9(1), 40-51.
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y. J., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, C. P., Wang, C., Yasamy, M. T. et Fombone, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism research*, 5(3), 160-179.
- Fédération québécoise de l'autisme et des autres troubles envahissants du développement (2009). *La situation des élèves TED au Québec*. Document téléaccessible à l'adresse

suivante : <<http://www.autisme.qc.ca/assets/files/06-documentation/02-publication-thematique/Education/2009situation-TSA-FQATED.pdf>>.

Fédération québécoise de l'autisme et des autres troubles envahissants du développement (2012). *Répartition des TED en milieu scolaire*. Texte téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.autisme.qc.ca/tsa/lautisme-en-chiffres/repartition-des-ted-en-milieuscolaire.html>>.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de la recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Québec : Chenelière Éducation.

Gattegno, M.-P., Wolf, M. et Adrien, J.-L. (2012). Expérience française d'accompagnement scolaire en milieu ordinaire : pratiques et recherches. In C. Philip, G. Magerotte et J.-L. Adrien (dir.), *Scolariser des élèves avec autisme et TED vers l'inclusion* (p. 75- 91). Paris : Dunod.

Gavaldá, J. M. S., et Qinyi, T. (2012). Improving the process of inclusive education in children with ASD in mainstream schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4072-4076.

Gillet, P. (2013a). *Neuropsychologie de l'autisme chez l'enfant*. Bruxelles: De Boeck.

Gillet, P. (2013b). L'autisme : un développement cognitif particulier. In J. Perrin et T. Maffre (dir.), *Autisme et psychomotricité* (p. 103 – 126). Bruxelles: De Boeck.

Gillig, J.-M. (2008). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris: Hachette Éducation.

Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants. *British Journal of Learning Support*. 26(2), 56-63.

Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Chenelière éducation.

Goupil, G. et Poirier, N. (2012). La situation québécoise des élèves ayant des troubles envahissants du développement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 4(60), 115-127. Doi:10.3917/nras.060.0115.

Gouvernement de l'Ontario (2007). *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints du trouble du spectre autistique. Guide pédagogique*. Ontario : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/autismSpecDisf.pdf>>.

Gouvernement du Nouveau-Brunswick (2009). *La définition de l'inclusion scolaire*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.

- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire [version approuvée]*. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf>.
- Gouvernement du Québec. (2006b). *La différenciation de l'évaluation. Questions et éléments de réponse. Principales références dans les encadrements ministériels*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse suivante :<http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2015a). *Loi sur l'instruction publique*. À jour au 1^{er} avril 2015. Québec: Éditeur officiel du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2015/04/Loi-instruction-publique.pdf>>.
- Gouvernement du Québec (2015b). *Indicateurs de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire – Édition 2014*. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateurs_2014_fr.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2016). *Statistiques de l'éducation : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire-Édition 2015*. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf>.
- Grand, C. (2014). *Scolariser les Élèves en situation de handicap: Guide pratique pour l'école*. Paris: Éditions L'Harmattan.

- Greenspan, S.-I. et Wieder, S. (2005). Can children with autism master the core deficits and become empathetic, creative, and reflective? A ten to fifteen year follow-up of a subgroup of children with autism spectrum disorders (ASD) Who received a comprehensive developmental, individual-difference, relationship-based (DIR) Approach. *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, 9, 1-29.
- Greenspan, S.-I. et Wieder, S. (2009). *Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate and Think*. Philadelphie: Da Capo Press.
- Guay, M.-H., Legault, G., et Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.
- Hansen, R. L., Ozonoff, S., Krakowiak, P., Angkustsiri, K., Jones, C., Deprey, L. J., Le, D.-N., Croen, L. A. et Hertz-Picciotto, I. (2008). Regression in autism: prevalence and associated factors in the charge Study. *Ambulatory Pediatrics*, 8(1), 25-31.
- Hayek, H. (2015). *L'intégration scolaire des enfants en situation de handicap. Le cas particulier des enfants avec autisme*. Thèse de doctorat en Psychologie, Université de Bretagne occidentale, Brest.
- Holden, R. R. (2010). Social desirability. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-2. Document téléaccessible à l'adresse suivante:
<<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9780470479216.corpsy0889>>.
- Jolicoeur, É. (2015). *Représentations sociales des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme chez un groupe d'acteurs scolaires du Bas-Saint-Laurent*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- King, M. et Bearman, P. (2009). Diagnostic change and the increase in prevalence of autism. *International Journal of Epidemiology*, 38(5), 1224–1234.
- Laranjeira, C. et Perrin, J. (2013). Développement sensoriel et autisme. In J. Perrin et T. Maffre (dir.), *Autisme et psychomotricité* (p. 175 – 208). Bruxelles: De Boeck.
- Leblanc, M., Prud'homme, L., AuCoin, A., Guay, M.-H., Mainardi, M. et Forest, N. (2016). Le formateur en enseignement face aux défis de l'école inclusive : pistes de réflexion et d'action. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, R. Veinneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 103-115). Louvain-la-Neuve: De boeck supérieur.

- Lemos, E., Salomão, N. et Agripino-Ramos, C. (2014). Inclusão de crianças autistas : um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 117-130. Doi :10.1590/S1413-65382014000100009.
- Lingam, R., Simmons, A., Andrews, N., Miller, E., Stowe, J. et Taylor, B. (2003). Prevalence of autism and parentally reported triggers in a north east London population. *Archives of Disease in Childhood*, 88(8), 666-670.
- Lovaas, O. I. (2003). Teaching Individuals with Developmental Delays. Basic Intervention Techniques. Austin, TX: Pro-Ed.
- Lovaas, O.-I. (1987). Behavioral Treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9. Document téléaccessible à l'adresse suivante:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.484.475&rep=rep1&type=pdf>.
- Matson, J. L. et Kozlowski, A. M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418-425.
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi : des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée* (15e édition). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (1e éd. 1985).
- Miles, B. M. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2eme éd.). Bruxelles : de Boeck (1re éd. 1994).
- Moreau, A.C., Stanké, B. et Lafontaine, L. (2014). Écoles inclusives fonctionnant en communauté d'apprentissage professionnelle comme intervention novatrice : retombées sur les apprentissages en littératie. In P. Beaupré (dir.), *Déficiência intellectuelle et autisme : pratiques d'inclusion scolaire* (p. 7-44). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Moro, C. (2014). Le rôle de l'usage de l'objet dans la construction de l'attention conjointe et dans l'accès aux intentions d'autrui. In C. Moro et N.-M. Mirza (dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (p. 55-77). Suisse : Presses universitaires Septentrion.
- Mottron, L. (2004). *L'autisme, une autre intelligence : diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Sprimont: Mardaga.
- Noiseux, M. (2014). Prévalence des troubles du spectre de l'autisme: la Montérégie en tête de peloton. *Périscope*, 47. Longueuil, Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, Direction de santé publique, Surveillance de l'état de santé de la population.
- Noiseux, M. (2015). Troubles du spectre de l'autisme et autres handicaps. Portfolio thématique. Longueuil : Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Centre, Direction de

santé publique, Surveillance de l'état de Santé de la population. Document téléaccessible à l'adresse suivante :

<<http://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Autisme%20en%20chiffre/Portf-TSA.pdf>>, consulté le 11 octobre 2018.

Noiseux, M. (2018). *Troubles du spectre de l'autisme. Portfolio thématique*. Longueuil : Centre intégré de santé et services sociaux de la Montérégie-Centre, Direction de santé publique, équipe Surveillance. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <<http://extranet.santemonteregie.qc.ca/userfiles/file/sante-publique/surveillance-etat-sante/Portf-TSA.pptx>>, consulté le 11 octobre 2018.

Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Nootens, P., Morin, M. F., et Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois: quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit?. *Canadian Journal of Education*, 35(2).

Ofner, M., Anthony Coles, M. A. P., Decou, M. L., Do, M. T., Asako Bienek, M. G. S. S., Snider, J., & Ugnat, A. M. (2018). *Trouble du spectre de l'autisme chez les enfants et les adolescents au Canada, 2018*. Agence de la Santé publique du Canada. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <<https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/publications/diseases-conditions/autism-spectrum-disorder-children-youth-canada-2018/trouble-spectre-autisme-enfants-adolescents-canada-2018.pdf>>.

Organisation des Nations Unies [ONU] et Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Paris: UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>>.

Office des Personnes Handicapées du Québec [OPHQ] (1984). *À part... égale : l'intégration sociale des personnes handicapées, un défi pour tous*. Québec: Direction générale des publications gouvernementales du Ministère des Communications. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48494>>.

Paillé, P. et A. Mucchielli (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Paris : Armand Colin.

- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Paviel, M. J. (2017). *Sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants du primaire travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme: vécu de deux enseignantes en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire* (Thèse de Doctorat) Université du Québec à Montréal.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Poirier, N. et Cappe, É. (2016). Les dispositifs scolaires québécois et français offerts aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Bulletin de psychologie*. 4(544), 267-278. Doi:10.3917/bupsy.544.0267.
- Poirier, N. Paquet, A., Giroux, N. et Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue en psychoéducation*, 34(2), 265-286.
- Prud'Homme, L., Dolbec, A. et Guay, M. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 165-188.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Prud'Homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Dessemontet, R.-S. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 103-115). Louvain-la-Neuve: De boeck supérieur.
- Prud'Homme, M.-H. (2010). Le défi des interactions sociales dans l'autisme : intervenir sur les émotions et les compétences sociales. In C. Tardif (dir.), *Autisme et pratiques d'intervention* (p. 185-226). Marseille: Solal.
- Ramel, S et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau, *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-37). De Boeck Supérieur.
- Ramus, F. (2014). Quelles questions pose l'autisme, et comment y répondre ?, In D. Yvon, *À la découverte de l'autisme* (p. 1-7). Paris : Dunod

- Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée [COPEX] (1976). *L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Rattaz, C., Ledesert, B., Masson, O., Ouss, L., Ropers, G., et Baghdadli, A. (2013). La scolarisation des enfants avec Troubles du spectre autistique (TSA) en France: l'expérience d'enseignants en classe ordinaire et spécialisée. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 64(4), 255-270.
- Rivard, M. et Forget, J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Pratiques psychologiques*, 12(3), 271-295.
- Robert, É. (2015). *Les personnes autistes et le choix professionnel : les défis de l'intervention en orientation*. Québec: Septembre éditeur.
- Rogé, B. (2010). Les interventions précoces pour les enfants avec autisme. In C. Tardif (dir.), *Autisme et pratiques d'intervention* (p. 23-58). Marseille: Solal.
- Rogé, B. (2013). Le modèle de Denver pour la prise en charge des jeunes enfants atteints d'autisme : un outil supplémentaire dans les ressources du psychomotricien. In J. Perrin et T. Maffre (dir.), *Autisme et psychomotricité* (p. 103 – 126). Bruxelles: De Boeck.
- Rogers, S. J. et Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: promoting language, learning, and engagement*. New York: Guilford Press.
- Rogers, S. J., Dawson, G. et Rogé, B. (2013). *L'intervention précoce en autisme le modèle de Denver pour jeunes enfants*. Paris: Dunod.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90.
- Rousseau, N. et Point, M. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Rapport de recherche, Programme d'actions concertées au Fonds de recherche Société et culture (FRSC). Québec: Université du Québec à Trois-Rivières. Document téléaccessible à l'adresse suivante: http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9.

- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire: les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et Francophonie*. 39(2), 145-164. Doi: 10.7202/1007732ar.
- Roy, S. N. (2010). L'étude de cas. In B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématisation à la collecte des données* (p. 199-225). Sainte-Foy, QC: Presse de l'Université du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante:
<<https://plu.mx/a/?ebsco-client=&isbn=9782760516007>>.
- Ruel, M.-P., Poirier, N. et Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), 37-61.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e éd.). Montréal: G. Morin.
- Santangelo, T., et Tomlinson, C. A. (2009). The application of differentiated instruction in postsecondary environments: Benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 307-323.
- Santangelo, T., et Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309-327.
- Saulnier, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématisation à la collecte des données* (p. 263-285). Sainte-Foy, QC: Presse de l'Université du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://eds-b-ebscohostcom.ezproxy.usherbrooke.ca/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzI4NDk0M19fQU41?sid=5d232c33-9574-46d6-82d8-e098b507ceeb@pdc-v-sessmgr01&vid=8&format=EB&rid=1>>.
- Smith, D. D. (2004). *Introduction to special education: teaching in an age of opportunity*. (5^e éd.). Boston; London: Pearson/Allyn and Bacon.

- Théberge-Martin, K. (2016). Guide de soutien à l'intervention favorisant la gestion des émotions pour les enfants (5 à 12 ans) ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) à l'intention des stagiaires et des nouveaux enseignants. Essai comme exigence de la maîtrise en Éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 1(152), 19-27. Doi : 10.3917/lfa.152.0019.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive!. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. Doi:10.7202/018993ar.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée: répondre aux besoins de tous les élèves*. Montréal: Chenelière.
- Tomlinson, C. A. (2010a). *Vivre la différenciation en classe*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C. A. (2010b). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2e éd.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K. *et al.* (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Trépanier, N. et Paré, M. (dir.) (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Trevarthen, C. (2007). Autisme et langage. *Langage, voix et parole dans l'autisme* (217-237). France : Presses Universitaires de France. Doi : 10.3917/puf.touat.2007.01.0217.
- Vienneau, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-149). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p.7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Willis, C. (2009). *Les jeunes enfants autistes à la garderie et à l'école : stratégies et conseils pour les éducateurs et les enseignants* (Trad. par É. Duchesne). Montréal: Chenelière-éducation.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.

Wolfensberger, W. (1980). Research, empiricism, and the principle of normalization. *In* R.J. Flynn & K.E. Nitsch (Eds.), *Normalization, social integration, and community services* (p. 117-129). Baltimore: University Park Press.

Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21, 234-239.

ANNEXE A
GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

1. Modalités de préparation et de réalisation de l'entrevue

Préparation de l'entrevue – inspiré de Nootens (2010)

Certaines démarches préalables à l'entrevue auront été effectuées : les contacts préliminaires avec les participants auront été établis. À cette occasion, notre étude, ses objectifs et les thèmes qui seront abordés au cours de l'entrevue auront été présentés. Chaque participant aura également reçu, à l'avance, un guide d'entrevue, lui permettant de se préparer adéquatement à la rencontre. La clarification des termes et concepts pouvant prêter à interprétation de la part du répondant – notamment les termes de la différenciation pédagogique, de même que les composantes de cette approche inclusive (contenus d'apprentissage, productions des élèves, processus d'enseignement-apprentissage et structures organisationnelles mises en classes) – auront également été clarifiés. Le moment, la durée et le lieu de l'entrevue auront par ailleurs été convenus avec le participant.

Conduite de l'entrevue – inspiré de Nootens (2010)

L'établissement d'une relation de confiance devra précéder l'entrevue. Au début de cette entrevue sera par ailleurs réitérée auprès du participant l'importance, pour notre étude, de l'information qu'il détient et qu'il acceptera de transmettre. Les mesures prises pour assurer la confidentialité des informations exprimées en cours d'entrevue seront expliquées, et l'autorisation d'enregistrer l'entrevue devra être demandée au participant.

Lors de l'entrevue comme telle, le guide d'entrevue permettra de s'assurer que toutes les dimensions retenues seront effectivement traitées. Un certain ordre des questions sera aussi

respecté : l’entrevue débutera par une question très générale. Les questions et sous-questions subséquentes devront – sur le plan du contenu – s’ajuster aux réponses obtenues, ceci pour éviter la redondance, d’une part, et pour permettre, d’autre part, une description plus élaborée ou d’éventuelles clarifications. Les données sociodémographiques et caractéristiques du répondant seront réservées pour la fin, celles-ci nécessitant moins de concentration pour le participant.

Tout au long de l’entrevue, l’attitude d’empathie, d’écoute active, de sensibilité et de respect de l’autre sera de mise chez l’interviewer, de façon à établir une relation humaine satisfaisante entre les interlocuteurs, relation propice au partage, par le participant, de son expérience personnelle quant à l’objet d’étude.

Au terme de l’entrevue, sera réservé un moment pour les réactions du participant, ainsi que pour une synthèse par l’interviewer des principaux éléments discutés en entrevue. Suivront les remerciements d’usage à l’intention du participant.

Dimensions à couvrir

1) Description par le répondant de pratiques différenciées mises en place en contexte d’inclusion auprès d’élèves présentant un Trouble du spectre de l’autisme (TSA)

Questions ou propositions envisagées

Décrivez le plus précisément possible la mise en place de pratiques différenciées en contexte d’inclusion d’élèves TSA dans votre classe.

Sous-questions ou propositions envisagées

(La question suivante a trait au profil particulier de l’élève TSA éduqué en contexte d’inclusion par le participant).

1. Décrivez le plus précisément possible l’élève TSA auquel vous enseignez :

- sur le plan académique (sur le plan des apprentissages)

- ses principales forces
- ses principaux défis (ses difficultés)
- sur le plan personnel et social (sur le plan de ses relations avec les autres élèves et les intervenants)
 - ses principales forces
 - ses principaux défis

*(La question suivante a trait aux **pratiques différenciées** réalisées en général en classe, pratiques telles qu'elles sont perçues, déclarées par l'enseignant).*

2. Décrivez le plus précisément possible, en donnant des exemples de ce que vous rapportez:

- les pratiques différenciées en contexte d'inclusion que vous mettez en classe au quotidien,
 - à l'intention de l'élève TSA
 - quant aux contenus d'apprentissage
 - quant aux productions des élèves
 - quant aux processus d'enseignement-apprentissage
 - quant aux structures organisationnelles de la classe

(La question suivante a trait aux besoins du participant dans la réalisation de pratiques différenciées en contexte d'inclusion).

3. Décrivez le plus précisément possible :

- les défis et besoins qui se présentent à vous dans la réalisation de pratiques différenciées, plus précisément par rapport
 - aux contenus d'apprentissage
 - aux productions des élèves
 - aux processus d'enseignement-apprentissage
 - aux structures organisationnelles de la classe

à l'intention de l'élève TSA

- les défis et les besoins en ce qui concerne les différents niveaux de différenciation, soit
 - la flexibilité pédagogique
 - l'adaptation de l'enseignement
 - la modification de l'enseignement
 à l'intention de l'élève TSA

Caractéristiques personnelles du répondant – *inspiré de Nootens (2010)*

(Les questions suivantes ont trait aux caractéristiques personnelles de l'enseignant)

4. Quelle formation de base avez-vous dans le domaine de l'éducation ?
5. Avez-vous à votre actif d'autres formations dans le domaine de l'éducation (études de 2^e cycle, certificat, formation continue, etc.) ?
6. Depuis combien d'années enseignez-vous ?
7. Depuis combien d'années enseignez-vous à ce niveau/cycle scolaire ?
8. À quels autres niveaux/cycles scolaires avez-vous enseigné ?
9. À combien d'élèves intégrés avez-vous enseigné ?
10. À combien d'élèves TSA, pour lesquels a été rédigé un plan d'intervention, avez-vous enseigné en classe ordinaire?
11. À combien d'élèves chez lesquels a été posé un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme avez-vous enseigné en classe ordinaire ?
- (12. *noter le sexe du répondant)

ANNEXE B
CERTIFICAT ÉTHIQUE



Sherbrooke, le 6 février 2020

Mme Tatiane Kelly Tomaz Da Silva
FACULTÉ D'ÉDUCATION (études)
Université de Sherbrooke

N/Réf. 2019-2442/Tomaz Da Silva

Objet : Approbation finale de votre projet de recherche

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales a reçu les clarifications ou les modifications demandées concernant votre projet de recherche intitulé « **Besoins exprimés par des enseignants de classe inclusive primaire dans la mise en place de pratiques différenciées à l'intention d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)** ».

Les documents suivants ont été analysés :

- Formulaire de réponse aux conditions (F20-5459)
- Outil de collecte des données (Guide d'entrevue 28.01.20 ok.doc)
- Recrutement (lettre d'invitation à participer au projet de recherche 28.01 ok.doc)
- Recrutement (Modèle email 28.01.20 ok.doc)
- Formulaire d'information et de consentement (Formulaire de consentement - Tatiane Tomaz 06.02.2020.doc)

Le comité a le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été **approuvé**.

Cette approbation étant **valide jusqu'au 6 février 2021**, il est de votre responsabilité de remplir le formulaire de suivi (formulaire F5-ESS) que nous vous ferons parvenir annuellement. Il est également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute modification au projet de recherche (formulaire F4-ESS) ou de la fin de votre projet (formulaire F6-ESS). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite, Madame, le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche.

Mme Mélanie Lapalme
Présidente du CÉR - Éducation et sciences sociales
Professeure au département de psychoéducation
Faculté d'éducation

c. c. Vice-décanat à la recherche

Directeur ou directrice de recherche (le cas échéant)

Service d'appui à la recherche, à l'innovation et à la création (le cas échéant)

ANNEXE C
FORMULAIRE D'EXPLICATION DE L'ÉTUDE ET DU CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'EXPLICATION DE L'ÉTUDE ET DU CONSENTEMENT

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. Si certaines informations ou passages ne vous apparaissent pas clairs, n'hésitez pas à communiquer avec nous. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer ce document. Nous vous en remettrons ensuite une copie signée et datée. Prenez tout le temps nécessaire, afin de prendre une décision éclairée quant à votre participation.

Titre : Besoins exprimés par des enseignant(e)s de classe inclusive primaire dans la mise en place de pratiques différenciées à l'intention d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)

Chercheuse : Tatiane k. Tomaz da Silva, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation, Champ de spécialisation en enseignement, Faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke (UdeS)

Directrice de recherche : Pascale Nootens, Professeure agrégée au département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale, UdeS

Codirecteur de recherche : Martin Blouin, Professeur adjoint à l'unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation, UQAT

A) RENSEIGNEMENT AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de recherche

Dans le contexte de l'inclusion scolaire des élèves présentant différentes caractéristiques et difficultés, et conséquemment des besoins particuliers, la mise en place de pratiques différenciées est l'outil privilégié par les recherches actuelles, de même que par la Politique de l'adaptation scolaire, pour favoriser la réussite de ces élèves en contexte d'inclusion. Cette approche souple insiste sur la mise en place de stratégies d'enseignement tenant compte des caractéristiques et besoins des élèves afin de favoriser leur apprentissage. Ce projet de recherche s'intéresse à la problématique de l'inclusion scolaire des élèves présentant un TSA et, plus spécifiquement aux besoins exprimés par des enseignant(e)s de classe inclusive primaire dans la mise en place de pratiques différenciées à l'intention d'élèves TSA éduqués en contexte d'inclusion. Notre recherche vise plus particulièrement à décrire les besoins des enseignant(e)s au regard de pratiques différenciées à l'intention de ces élèves. Le type de recherche envisagé est une étude multicas qualitative à visée descriptive.

2. Participation à la recherche

Votre participation à ce projet de recherche consistera en une entrevue semi-dirigée d'environ une heure portant sur vos besoins (et défis) comme enseignant(e) dans la mise en place de pratiques différenciées auprès d'élèves TSA éduqués en contexte d'inclusion dans votre classe. Le moment de cette entrevue sera établi selon votre convenance. Pour préserver l'anonymat, l'entrevue peut être réalisée en dehors de votre milieu de travail. L'entrevue fera l'objet d'un enregistrement au moyen d'un support audionumérique.

3. Avantages et inconvénients pouvant découler de la participation

En participant à ce projet de recherche, vous aurez l'avantage de contribuer à une meilleure connaissance, par les milieux de pratique et les milieux de la recherche, des besoins d'enseignant(e)s de classe inclusive au primaire dans la mise en place de pratiques différenciées à l'intention d'élèves TSA. Vous ne courez aucun risque particulier concernant votre participation à cette recherche. Les seuls inconvénients peuvent découler du temps requis pour la planification d'un rendez-vous, pour la préparation de l'entrevue, ainsi que pour l'entrevue elle-même.

4. Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. De même, si vous y participez, vous serez libre de vous retirer en tout temps, et ce, sans que vous ayez à justifier ce choix.

5. Confidentialité, partage, surveillance et publications

Durant votre participation à ce projet de recherche, la chercheure recueillera les renseignements vous concernant, et qui sont nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de cette étude. Nous vous assurons que les données recueillies, en version électronique ou en format papier, seront traitées de manière entièrement confidentielle et conservées dans un lieu sûr à l'Université de Sherbrooke, sous clé, garantissant votre anonymat. Cette confidentialité sera assurée en remplaçant votre nom par un nom fictif dans les fichiers informatisés, qui seront par ailleurs protégés par un mot de passe connu seulement de la chercheure. Également, lors de la transcription de l'entrevue, tout renseignement pouvant permettre de vous identifier ou d'identifier l'élève ou les élèves, leur famille et leur entourage sera éliminé de façon à assurer la confidentialité de tous. De même, bien que notre étude vise la région de l'Estrie, tout renseignement permettant d'identifier votre école ou votre commission scolaire d'appartenance sera également éliminé. Les formulaires de consentement seront aussi gardés dans un classeur verrouillé. De plus, les enregistrements à l'aide d'un support audionumérique ne seront jamais diffusés. Toutes les données recueillies seront par ailleurs détruites 7 ans après la publication des résultats de cette recherche.

6. Résultats de la recherche

Les résultats de la recherche seront diffusés dans le mémoire, qui sera mis en ligne sur le site Savoirs UdeS. De plus, les résultats de recherche pourront être diffusés lors de la publication d'articles scientifiques ou dans des revues professionnelles et lors de communications scientifiques, mais il ne sera jamais possible de vous identifier. Les résultats généraux obtenus lors de cette recherche pourront vous être communiqués, si vous en faites la demande. Dans ce cas, un courriel annonçant la mise en ligne du mémoire vous sera envoyé.

7. Coordonnées de personnes-ressources

Si vous avez des questions ou éprouvez des problèmes concernant ce projet de recherche, ou si vous souhaitez vous en retirer comme participant(e), vous pouvez communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Tatiane k. Tomaz da Silva,
Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation
Courriel : tatiane.kelly.tomaz.da.silva@usherbrooke

B) CONSENTEMENT

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Description de pratiques différenciées exprimées par des enseignant(e)s de classe inclusive primaire à l'intention d'élèves présentant un TSA**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche. Je sais que je peux refuser de participer à cette étude, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.*

☐ *J'accepte d'être enregistré(e) sur support audionumérique lors d'une entrevue individuelle à laquelle je participerai dans le cadre de cette recherche.*

☐ *Je souhaite recevoir une version électronique du mémoire à l'adresse suivante :*

Signature: _____ Date: _____

Nom: _____ Prénom: _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheure: _____ Date: _____

Nom: _____ Prénom: _____

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheure.

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819-821-8000 poste 62644 (ou sans frais au 1 800 267-8337) ou à l'adresse courriel ethique.ess@usherbrooke.ca.

ANNEXE D
INVITATION À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE

Invitation à participer au projet de recherche

Je suis étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke (sous la direction de Pascale Nootens, professeure du Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale, Université de Sherbrooke). Dans le cadre de mon projet de recherche, je m'intéresse aux *Besoins exprimés par des enseignants de classe inclusive primaire dans la mise en place de la différenciation pédagogique à l'intention d'élèves présentant un Trouble du spectre de l'autisme (TSA)*.

Dans le cadre de ce projet, je suis à la recherche d'enseignant(e)s, qui accueillent ou ont déjà accueilli en classe inclusive au primaire au moins un élève présentant un TSA, et qui accepteraient de participer à une entrevue portant sur les défis qu'elles ou ils rencontrent et les besoins perçus dans la mise en place de pratiques différenciées auprès de ces élèves. Notre recherche vise ainsi à décrire les besoins des enseignants au regard de pratiques différenciées à l'intention d'élèves TSA. Le type de recherche envisagé est une étude multicas qualitative à visée descriptive.

En participant à cette étude, vous contribuerez à l'avancement des connaissances – tant pour la communauté scientifique que pour le milieu scolaire – quant aux stratégies d'enseignement différenciées mises en place par les enseignants de classe inclusive primaire à l'intention des élèves TSA, et quant aux besoins exprimés par les enseignants pour l'instauration de ces pratiques inclusives.

Participants et contribution attendue

Votre participation ne consistera qu'en une entrevue d'une heure environ, pouvant avoir lieu dans votre milieu scolaire à un moment à votre convenance, ce qui permettra de réaliser l'entrevue en toute quiétude, ainsi que de préserver la confidentialité.

Si vous êtes intéressé(e) à participer à cette étude, nous vous ferons parvenir un formulaire d'explication de l'étude et du consentement afin que vous puissiez prendre connaissance des informations détaillées au regard de celle-ci.

Préalablement à l'entrevue, vous devrez lire le formulaire d'explication de l'étude et du consentement, détaillant votre participation. Votre consentement signé sera requis avant l'entrevue. Avec votre autorisation, celle-ci sera enregistrée sur support audionumérique.

Je vous remercie à l'avance de l'intérêt que vous porterez à cette recherche. Si vous avez des questions ou des commentaires, vous êtes prié(e) de me contacter par courriel, à l'adresse indiquée ci-dessous.

Veuillez recevoir, Madame, Monsieur, mes sincères salutations.

Tatiane Kelly Tomaz da Silva B. ès L.
Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation
Courriel: Tatiane.kelly.tomaz.da.silva@usherbrooke.ca

ANNEXE E
MODÈLE COURRIEL

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke (sous la direction de Pascale Nootens, professeure au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale, Université de Sherbrooke; codirecteur de Martin Blouin, professeur à l'unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation, UQAT). Dans le cadre de mon projet de recherche, je m'intéresse aux ***Besoins exprimés par des enseignant(e)s de classe inclusive primaire dans la mise en place de la différenciation pédagogique à l'intention d'élèves présentant un Trouble du spectre de l'autisme (TSA)***.

Dans le cadre de ce projet, je suis à la recherche d'enseignant(e)s, qui accueillent ou ont déjà accueilli en classe ordinaire au primaire au moins un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme, et qui accepteraient de participer à une entrevue portant sur les défis qu'elles ou ils rencontrent et les besoins perçus dans la mise en place de pratiques différenciées auprès de ces élèves dans la classe ordinaire. L'objectif de cette recherche est de décrire les besoins des enseignant(e)s au regard de pratiques différenciées à l'intention d'élèves TSA.

Vous serait-il possible de me mettre en contact avec des enseignant(e)s correspondant à ce profil et qui seraient éventuellement intéressé(e)s à participer à cette recherche ? Cette participation impliquera de la part des enseignant(e)s participant(e)s la préparation à l'entrevue, d'environ une heure, à l'aide de guide d'entrevue qui leur sera envoyé à l'avance, en plus du temps dédié à l'entrevue elle-même, estimé à une heure. L'entrevue se fera à un moment et en un lieu à la convenance de chaque enseignant(e) participant(e).

Je vous remercie à l'avance de l'intérêt que vous porterez à ce courriel.

Veuillez recevoir, Madame, Monsieur, mes sincères salutations.

Tatiane Kelly Tomaz da Silva B. ès L.

Étudiante à la maîtrise en science de l'éducation

Courriel: Tatiane.kelly.tomaz.da.silva@usherbrooke.ca